

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární a preprimární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Slovní hodnocení na 1. stupni základní školy

Verbal assessment at primary schools

Petra Rosecká

Vedoucí práce: PaDr. Nataša Mazáčová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Slovní hodnocení na 1. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Spomyšli 21.7.2020

Chtěla bych vyjádřit poděkování paní PaDr. Nataše Mazáčové, Ph. D. za její cenné rady a odborné vedení při zpracovávání této diplomové práce, které mi bylo velkým přínosem pomohlo mi k jejímu zkvalitnění.

## **ABSTRAKT**

V teoretické části se práce zabývá nejprve školním hodnocením, jeho propojením se vzdělávacími cíli a jeho funkcemi. Poté teoretická část představí druhy školního hodnocení, a také jeho metody a typy. Hlavní část teoretické části této práce se poté zabývá slovním hodnocením. Nejprve bude vymezen pojem slovní hodnocení. Poté práce představí druhy slovního hodnocení. Práce se poté zabývá tématem kritérií a jeho spojení se slovním hodnocením. Následující kapitola se zabývá diagnostikou a pozorováním před vypracováním slovního hodnocení. Další kapitoly se věnují již samotnému vypracování slovního hodnocení. Nejprve se práce věnuje tomu, co má být obsahem slovního hodnocení a poté zásadami jeho psaní a formulacemi. Dále si představíme výhody a nevýhody této formy hodnocení. Poslední kapitola se věnuje slovnímu hodnocení u žáků se specifickými poruchami učení a chování.

Cílem práce je zjistit, zda jsou naplňována doporučení a pravidla uváděná v literatuře jsou v praxi aplikována, případně jaké vznikají odchylky od těchto doporučení. Praktická část se zabývá analýzou slovních hodnocení, která jsou doplněna dotazníkem. Analýza slovních hodnocení zjišťuje, zda se učitelé při vypracování slovních hodnocení řídí odbornou literaturou, případně jaké jiné zdroje používají. Výzkumná část zjistila, že tato doporučení a pravidla jsou v praxi většinou naplňována, až na drobné odchylky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

slovní hodnocení, školní hodnocení, primární škola, žák, učitel

## **ABSTRACT**

In the theoretical part, the work first deals with school evaluation, its connection with educational goals and its functions. Then the theoretical part introduces the types of school evaluation, as well as its methods and types. The main part of the theoretical part of this work deals with verbal evaluation. First, the concept of verbal evaluation will be defined. Then the work introduces the types of verbal evaluation. The work then deals with the topic of criteria and its connection with verbal evaluation. The following chapter deals with diagnostics and observations before writing verbal evaluation. The next chapters are devoted to the very creation of verbal evaluation. First, the work deals with what should be the content of verbal evaluation and then the principles of its writing and formulations. Next, we will show the advantages and disadvantages of this form of evaluation. The last chapter deals with verbal assessment in students with specific learning and behavioral disorders.

The aim of the work is to find out whether the recommendations are fulfilled and the rules stated in the literature are applied in practice, or what deviations from these recommendations arise. The practical part deals with the analysis of verbal evaluations, which are supplemented by a questionnaire. The analysis of verbal evaluations determines whether teachers follow the literature when developing verbal evaluations, or what other sources they use. The research part found that these recommendations and rules are mostly fulfilled in practice, except for minor deviations.

## **KEYWORDS**

verbal assessment, school evaluation, primary school, student, teacher

## Obsah

1	Úvod .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....		9
2	Školní hodnocení .....	9
2.1	Vymezení pojmu .....	9
2.2	Hodnocení a cíle vyučování .....	9
2.3	Funkce školního hodnocení .....	11
2.4	Formy školního hodnocení .....	13
2.5	Typy a metody školního hodnocení .....	15
3	Slovní hodnocení .....	19
3.1	Vymezení pojmu slovní hodnocení .....	19
3.2	Druhy slovního hodnocení .....	19
3.3	Kritéria .....	20
3.4	Pozorování a diagnostika .....	26
3.5	Obsah slovního hodnocení .....	29
3.6	Zásady psaní slovního hodnocení .....	31
3.7	Negativní a pozitivní stránky slovního hodnocení .....	36
3.8	Slovní hodnocení žáků s SPUCH .....	37
VÝZKUMNÁ ČÁST .....		41
4	Cíl a výzkumné otázky .....	41
5	Metody a postup řešení .....	42
6	Analýza slovních hodnocení .....	47
6.1	Slovní hodnocení č. 1 .....	47
6.1.1	Analýza .....	52
6.2	Slovní hodnocení č. 2 .....	54

6.2.1	Analýza.....	56
6.3	Slovní hodnocení č. 3.....	58
6.3.1	Analýza.....	60
6.4	Slovní hodnocení č. 4.....	61
6.4.1	Analýza.....	63
6.5	Slovní hodnocení č. 5.....	64
6.5.1	Analýza.....	65
6.6	Slovní hodnocení č. 6.....	66
6.6.1	Analýza.....	68
6.7	Slovní hodnocení č. 7.....	69
6.7.1	Analýza.....	71
6.8	Slovní hodnocení č. 8.....	72
6.8.1	Analýza.....	74
7	Shrnutí výsledků analýzy a dotazníku .....	76
8	Závěr.....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	81
	Seznam příloh.....	84
	Přílohy .....	85

## 1 Úvod

S hodnocením se setkáváme celý život, ačkoliv ho nejvíce vnímáme právě v podobě školního hodnocení. Ale nevyhneme se mu ani mimo školní docházku, protože je součástí jak našich pracovních, tak osobních životů. Často je vnímáno jako negativní součást, která budí obavy z možného neúspěchu. Opomíjeny jsou pak jeho pozitivní stránky, a to ty, že nám dává představu o reálném stavu, a tím východisko pro to něco zlepšit.

O podobě školního hodnocení se v odborných kruzích diskutuje často. Klademe na něj nároky v podobě objektivitu, informativnosti, chceme, aby žáky motivovalo. Zároveň ale potřebujeme, aby to pro učitele nebylo příliš časově náročné a nezatěžovalo ho do neúnosné míry. V těchto souvislostech vniká často rozpor mezi hodnocením známkami a slovním hodnocením, protože to jsou v současné době dvě možné podoby závěrečného hodnocení.

Po těchto diskuzích, kdy se především zjišťoval zájem žáků, rodičů a učitelů o tuto formu hodnocení a jejich pohled na ni (především z hlediska výhod a nevýhod), se již část škol rozhodla slovní hodnocení využívat. Využití slovního hodnocení však samo o sobě není řešením. Aby slovní hodnocení bylo kvalitní a poskytlo nám jeho výhody, je nutné, aby bylo napsané správně z hlediska obsahu a bylo také správně formulováno. Pokud se tak nestane, jeho informativnost a objektivita může být narušena a také nevyužijeme jeho možný potenciál.

Během mého studia jsem se již tématem slovního hodnocení zabývala v ročníkové práci a při studiu jeho pozitivních a negativních stránek jsem si uvědomila, že velký vliv na tyto stránky má právě kvalita jeho vypracování. V mé diplomové práci jsem se tedy rozhodla zabývat cestou k vytvoření kvalitního slovního hodnocení. Jejím cílem je zjistit, zda při vypracování slovního hodnocení dochází k naplňování konceptů týkajících se odborné literatury.

V teoretické části se zabývám školním hodnocením, jeho metodami, typy, funkcemi a také propojením se vzdělávacími cíli. Následně pokračuji samotným slovním hodnocením, kdy se věnuji procesu, který jeho psaní předchází. Další kapitoly se poté věnují samotnému vypracování slovního hodnocení, z hlediska jeho obsahu a formulace.



Cílem výzkumné části je zjistit, zda tato doporučení a pravidla uváděná v literatuře jsou v praxi aplikována, případně jaké vnikají odchylky od těchto doporučení. V praktické části provádím analýzu slovních hodnocení z českých škol a zjišťuji, zda jsou v souladu s odbornou literaturou. Jelikož slovní hodnocení nemá určenou formu a jeho vypracování může být velmi individuální, k jednotlivým slovním hodnocením je připojen dotazník, který se věnuje okolnostem vypracování slovního hodnocení. Ten nám přibližuje, jakým způsobem byli žáci hodnoceni v průběhu roku a jakým způsobem si učitel podklady pro slovní hodnocení zaznamenával.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 2 Školní hodnocení

#### 2.1 Vymezení pojmu

V literatuře můžeme naléznout různá vymezení pojmu „školní hodnocení“, což svědčí o tom, že v odborných kruzích nepanuje absolutní shoda na tom, co by toto vymezení mělo obsahovat a jak by mělo být formulováno.

Vymezení, která následně uvádím, by se dala rozdělit do dvou skupin. První hovoří především o školním hodnocení jako o procesu a druhé o vyjadřování stanovisek či mínění učitele k žákovi.

J. Slavík (1999, s. 23) za školní hodnocení považuje *„všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“*. J. Velikanič (1973, s. 156-157) hodnocení vymezuje také jako proces, avšak ho více konkretizuje jako *„proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků“*.

Další z možných vymezení nabízí A. Tuček (1966, s. 5) a to *„každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka“*.

Z uvedených příkladů je zřejmé, že vymezení pojmu „školní hodnocení“ má velmi široké rozpětí, protože na něj můžeme nahlížet, jak z pohledu učitele, tak z pohledu žáka. Autoři se však shodují, že školní hodnocení probíhá v průběhu vyučování neustále.

#### 2.2 Hodnocení a cíle vyučování

Odborná literatura se shoduje, že spojení cílů vyučování a hodnocení je důležitým prvkem nejen pro učitele, ale také pro žáka. Učiteli podle Starého (2016, s. 42) pomáhá explicitní vyjádření cíle učiteli při plánování výuky, protože přemýšlí nejen nad tím, co bude učit, ale také nad tím, co se žáci mají naučit. To může učitele vést k hlubšímu přemýšlení o obsahu, uspořádání učiva a o zvolených hodnotících procesech.

Starý (2016, s. 43) v souvislosti s cíli vyučování a žákem uvádí, že v zahraničí se dospělo k závěru, že pokud jsou cíle vyučování explicitně vyjádřeny, jsou žákům dostatečně srozumitelné a vnímány jako podmět, mohou výrazně podporovat učení žáků.

Cíle učení nenapomáhají pouze procesu učení, ale také napomáhají žáku porozumět hodnocení učitele. Kolář, Šikulová (2009, s. 30) uvádí, že „*Žáci by měli vždy vědět, co stačí si zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, či je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situace atd.*“

Cíle tedy nejsou pouze prostředkem k plánování vyučovací jednotky, ale napomáhají učiteli a žáku k porozumění následného hodnotícího procesu.

Kosíková (2011, s. 122-123) rozlišuje tři oblasti výukových cílů a jim odpovídajících hodnotících cílů a to následující. Do první skupiny patří hodnotící cíle, které objektivně měří žákovy vědomosti, dovednosti a schopnosti a odpovídají tak výukovým cílům, které jsou zaměřené na žákův výkon v kognitivní oblasti. V tomto případě převažuje funkce informační, zpětnovazební a informační. V této oblasti se většinou setkáváme s ústním zkoušením, písemnými prověrkami nebo didaktickými testy.

Druhou oblastí jsou cíle, které se zaměřují především na osobnostní rozvoj žáka, jeho emoce a sociální vztahy. Zde převažuje funkce diagnostická, motivační a výchovná. Metodami, které můžeme použít jsou například rozhovory nad pracemi, diskuze, pozorování žáků při realizaci společné práce. Setkáváme se zde většinou se slovní formulací hodnotícího závěru.

Třetí oblastí poté jsou výukové a hodnotící cíle, které směřují k autonomii žáka, jeho sebehodnocení a rozvoji těchto schopností. Zde naplňujeme především funkci sebehodnotící, seberegulující a seberozvíjející. Zde je možné použít osobnostní testy, reflexní metody, případně metody dramatické výchovy.

Charakteristika těchto tří oblastí nám může napomoci při plánování rozvoje žáka a plánování jednotlivých vyučovacích procesů, protože ji vždy zároveň náleží jednotlivé funkce, metody a typy hodnocení.

## 2.3 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení má místo ve vzdělávacím procesu především z toho důvodu, že plní funkce, které napomáhají jak žáku, tak učiteli. Znalost těchto funkcí může učiteli pomoci především při plánování hodnocení, aby hodnocení naplňovalo cíle, které sleduje.

Tyto funkce však mohou mít rozdílné dopady na psychiku žáka, proto je úkolem učitele tyto funkce rozlišovat a svůj hodnotící postup na jejich základě zvolit či upravit. (Slavík, 1999, s. 16)

V odborné literatuře nalezneme různá označení jednotlivých funkcí školního hodnocení, přičemž autoři některé funkce oddělují či spojují do jedné. Kolář, a Šikulová (2009, s. 46-54) uvádí šest funkcí, které považují za důležité pro rozvoj žákovy osobnosti a řízení učební činnosti, a to je funkce motivační, informační, regulativní, výchovná, prognostická a diferenciální.

### Funkce motivační

*„Hodnocením můžeme sledovat a dosáhnout zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Na druhou stranu můžeme prostřednictvím hodnocení žáka zcela nebo jen částečně demotivovat pro učební činnosti.“* (Kolář, Šikulová 2009, s. 46) Autoři dále uvádějí, že motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení vyučovacího procesu, pravděpodobně proto, že lze konstatovat, že je jednou z nejsilnějších, díky tomu, že se dotýká emocionální a citové stránky osobnosti.

### Funkce informativní

Informativní funkce hodnocení pomáhá žáku získat zprávu o tom, na jaké úrovni je jeho výkon ve srovnání s ostatními žáky, jak se mu podařilo přiblížit se normě, na jaké úrovni je jeho chování, učební procesy, znalosti či dovednosti. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48)

### Funkce regulativní

*„Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné.“* (Kolář, Šikulová, 2009 s. 50) Tuto funkci však hodnocení nemůže plnit vždy, protože je k tomu nutné, aby učitel prováděl obsahovou analýzu žákova výkonu, která v plném rozsahu není v běžném vyučování možná. Pro tyto

účely je však důležité, aby hodnoticí akt obsahoval alespoň její základní prvky. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52)

Funkci regulativní s funkcí informativní tak spojuje potřeba profesionality učitele, který dokáže vyhodnotit jakým způsobem má hodnotit, jaká forma je nejvhodnější nebo jakých částí učebního procesu si musí všimnout.

### **Funkce výchovná**

Výchovná funkce hodnocení nám dává možnost ovlivňovat především hodnoty a postoje žáka jak k sobě samotnému, tak k okolí.

Kolář, Šikulová (2009, s. 53) uvádí, že učitel může dobrým hodnocením ovlivňovat aspirace, hodnotovou orientaci a sebevědomí žáka. Pomáhají mu tak vytvářet postoje k sobě k samému i o jeho hodnotách. Nevhodně zvoleným hodnocením může na druhé straně některé tyto stránky narušovat.

### **Funkce prognostická**

Funkce prognostická je významná především pro další vzdělávání, kdy učitel může za její pomoci nabízet východisko pro jeho směřování.

*„Hodnocení má svou podstatou významnou funkci prognostickou. To znamená, že na základě především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žakovu studijní perspektivu“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53)

### **Funkce diferenciativní**

Diferenciativní funkce napomáhá ve chvíli, kdy je nutné, či vhodné žáky rozdělit do skupin dle různých kritérií, což je většinou potřeba při různé výkonnosti žáků při individualizaci a gradaci úloh. Podle Koláře, Šikulové (2009, s. 54) hodnocení umožňuje žáky rozdělovat do skupin např. podle míry zvládnutí učiva, respektování pravidel, společných zájmů, nadání či tempa.

Kosíková (2011, s. 108-109) navíc zmiňuje ještě funkci sociální a diagnostickou. Funkci sociální zařazuje proto, že nedílnou součástí hodnocení je poznávání vztahů mezi žáky. Žáci se vzájemně ovlivňují nejenom v chování, ale také v učení a znalost

vztahové struktury může učiteli při hodnotícím procesu napomoci. Je však důležité nezapomenout, že žák zaujímá postoj i k osobě učitele, který ho hodnotí, a i tento vztah má vliv na jeho práci.

Diagnostická funkce *„pomáhá žákovi odhalovat příčiny jeho úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole, hodnocení se tak stává významným prostředkem seberegulace“*. Kosíková (2011, s. 109) Tato funkce nepomáhá jen žáku, ale je také zpětnou vazbou pro učitele, který má možnost sledovat efekt vlastního působení na žáka.

Slavík (1999, s. 16-18) funkce hodnocení vymezuje rozdílným způsobem a to tak, že odpovídají trojici psychických dimenzí – rozumu, citu a vůli. Citu odpovídá funkce motivační, která vede k tomu, zda něco přijímáme, odmítáme, či je nám to lhostejné. Rozum je převládající psychická dimenze u funkce poznávací, která umožňuje pronikat k významu a smyslu světa okolo nás. Poslední funkcí je konativní, která náleží psychické dimenzi vůle. Tato funkce vede hodnocení k aktivnímu působení na skutečnost a jejím změnám. Kratochvílová (2011, s. 25) k tomuto vymezení přidává ještě funkci rozvíjející, která působí především na rozvoj osobnosti žáka.

Mezi obsahem různých výkladů můžeme sledovat velkou podobnost a prolínání, autoři se vzájemně doplňují, pro učitele však nabízí mnoho východisek pro jeho hodnocení. Učitel, který se naučí všimnout jaké funkce jeho hodnocení naplňuje a nenaplňuje, může následně volit takové prostředky, aby jednotlivé funkce posílil.

## **2.4 Formy školního hodnocení**

Kolář, Šiklová (2009, s. 77) uvádí, že formy hodnocení žáků *„jsou ve skutečnosti vnějšími projevy hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení.“*

V současnosti je popsáno mnoho forem hodnocení, se kterými se můžeme ve školním prostředí setkat. Učitel během svého působení jich používá mnoho, některé formy volí záměrně a některé formy používá, aniž by si to uvědomoval (často se jedná o nonverbální hodnocení). Aby mohl naplňovat jednotlivé funkce hodnocení, je vhodné znát různé jeho formy, protože jejich použití má svá specifika, svá pozitiva a také negativa. Kratochvílová (2011, s. 34) ve své publikaci zmiňuje, že o žádné formě hodnocení nemůžeme říct, zda je

lepší nebo horší, protože jsou všechny vhodné, pokud jsou v souladu s funkcemi hodnocení a stanovenými cíli.

Zde je ukázka pro představu rozmanitosti některých forem, které Kolář, Šiklová (2009, s. 93-95) uvádějí:

#### Jednoduché mimoverbální hodnocení

- úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,
- gesto,
- dotyk učitele.

#### Jednoduchá verbální hodnocení

- velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře... apod.),
- kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem.

#### Označování žáků podle výkonnosti či chování

- lokace,
- signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků).

#### Oceňování výkonů

- výstavky prací žáků,
- pověření náročnějším úkolem,
- pověření méně náročným úkolem,
- nabídka k výběru úkolů s hierarchií náročnosti,
- pověření vedením týmu.

#### Kvantitativní hodnocení

- vyjádření známky podle klasifikační stupnice,
- výpočet dobře splněných úkolů, výpočet chyb,
- vyjádření počtem bodů,
- procenta.

Písemná a grafická vyjádření

- charakteristika žáka,
- diagramy,
- posuzovací škály.

Slovní hodnocení

- slovní obsahová analýza výkonu,
- obšírná slovní obsahová analýza výkonu,
- ocenění práce třídy,
- zhodnocení realizovaného projektu,
- parafrázování výkonu,
- tabule cti, tabule hanby,
- odměna žákovi.

## 2.5 Typy a metody školního hodnocení

Nejčastějším rozdělením, se kterým se v literatuře setkáváme je rozdělení na sumativní a formativní hodnocení. Tyto dva typy hodnocení rozlišujeme především z hlediska našeho záměru, jeho účelu a liší se především tím, v jaké fázi procesu učení hodnotíme. Odborná literatura se ve vymezení formativního a sumativního hodnocení až na drobné odchylky shoduje.

Hodnocení formativní nazýváme také jako hodnocení průběžné, protože k formativnímu hodnocení dochází v průběhu procesu učení a je možné tímto hodnocením ovlivňovat žákův výkon. Kratochvílová (2011, s. 27) o formativním hodnocení uvádí, že „*poskytuje žákovi informace v průběhu procesu učení, v době, kdy se jeho výkon dá ještě zlepšit, slouží k jeho seberozvoji. Zaměřujeme se na hodnocení probíhající činnosti.*“

Starý (2006) zmiňuje, že pro rozvoj klíčových kompetencí potřebuje žák především formy hodnocení, které se označují jako formativní. Dále také zmiňuje hlavní argumenty pro zavádění formativního hodnocení do škol a to, že formativní hodnocení podporuje



spravedlivost školy, zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků a rozvíjí klíčové kompetence.

Autor ale dále uvádí, že pokud se má formativní hodnocení úspěšně rozvíjet, je nutné, aby byla školní výuka zaměřena na formování žáka. Jedním z výstupů projektu OECD/CERI byla identifikace šesti oblastí výuky, které k rozvoji formativního hodnocení přispívají:

#### 1. Podporující prostředí

Je nutné vytvořit prostředí, které je bezpečné a panuje zde atmosféra důvěry. Dále je nutné respektovat kulturní a individuální odlišnosti žáků. Takové prostředí poté podporuje interakci a užívání hodnotících postupů.

#### 2. Učební cíle

Učební cíle pomáhají žákovi, aby pro něj byl proces učení srozumitelnější. Je nutné, aby si učitel stanovoval učební cíle a do tohoto procesu zapojil i žáky.

#### 3. Výukové strategie

Užití různorodých výukových strategií pomáhá uspokojení potřeb žáků, které mohou být různé.

#### 4. Hodnotící postupy

Tato oblast se týká především různých zjišťování výsledků učení a samotného procesu. Napomáhají nám zjistit míru porozumění novému učivu.

#### 5. Zpětná vazba

Zpětnou vazbu autor považuje za jádro formativního hodnocení. Zde je důležité, aby měla zpětná vazba interaktivní charakter a učitel tak například formou dialogu mohl zjistit důvod úspěchu, či neúspěchu a navrhnout další postup.

#### 6. Aktivní učení

Aktivní učení není pouze předpokladem pro formativní hodnocení, ale také jeho výsledkem. Učitel by měl poskytovat podporu a pomoc při učení, ale nebýt jediným zdrojem informací.

Formativní hodnocení nám tedy umožňuje žáku nabídnout zpětnou vazbu, díky které může svou práci zlepšit. Tento typ hodnocení, ale nenapomáhá pouze žákovi, ale také učiteli, který na jeho základě může volit postupy a reflektovat svou práci.

Druhým typem hodnocení je hodnocení sumativní, které je také v literatuře označováno jako finální nebo závěrečné. Slavík (1999, s. 37) ve své publikaci ho definuje takto: „*smyslem tohoto typu hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální hodnocení) nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.).*“

Sumativní hodnocení v podobě například závěrečného vysvědčení tak slouží především někomu jinému (rodiči, přijímacímu řízení). Dává informace i žáku, ale to už v době, kdy nemůže nic změnit a zlepšit. (Starý, 2006)

Na základě těchto definic nelze tedy jednoznačně říci, že by známka nebo diagnostické testy byly jednoznačně zařazeny mezi sumativní hodnocení, protože je můžeme použít tak, aby žáku nabízely zpětnou vazbu v průběhu procesu učení a měli tak formativní charakter. V praxi to však není úplně běžné využití a pozitiva např. známkování využíváme především u hodnocení sumativního.

S tím, že tato dvě hodnocení se mohou vzájemně ovlivňovat souhlasí i Prunner (2003, s. 82), který zmiňuje že sumativní hodnocení může být i zároveň formativní, protože vede žáka k lepším výkonům v dalších hodinách.

Specifickým typem hodnocení, které literatura uvádí je hodnocení diagnostické, které se velmi podobá hodnocení formativnímu. Toto hodnocení se však výhradně zaměřuje na odhalování učebních potíží žáka a zjišťování, zda má zvláštní vzdělávací potřeby. (Kosíková, 2011, s. 111)

Dalším možným rozdělením je rozdělení na hodnocení normativní a kriteriální. Tyto dva typy hodnocení se odlišují vztahem k normě, měřítku, která nám určuje, který výkon je lepší a který je horší.

Normativní hodnocení je označováno také jako hodnocení relativního výkonu, protože výkon žáka je posuzován ve vztahu k ostatním žákům. Slavík (1999, s. 40) uvádí, že u normativního hodnocení je měřítkem norma, která je stanovená vzhledem k určité skupině

nebo populaci žáků. Pokud tedy žák dosáhne horšího výkonu než ostatní, je hodnocen jako neúspěšný i za předpokladu, že úkol splnil.

Kopřiva (1993) upozorňuje na to, že normativní pojetí hodnocení vede k tomu, že nemůžeme vyjádřit odlišnosti a zároveň se nezabýváme tím, co není v osnovách (dnes bychom již mluvili o RVP).

Oproti tomu kritériální hodnocení se označuje jako hodnocení absolutního výkonu. V tomto typu hodnocení nemá výkon ostatních vliv na hodnocení jedince. Kratochvílová (2011, s. 30) kritériální hodnocení popisuje jako hodnocení žáka ve vztahu ke zvolenému kritériu nebo sadě kritérií. Stejný žák, kterého jsme uvedli u normativního hodnocení, by tedy při zvolení kritériálního hodnocení mohl být úspěšný. Slavík (1999, s. 40) zároveň upozorňuje, že tato metoda je funkční za předpokladu, že jsou dobře určena kritéria.

Mezi toto rozdělení hodnocení ještě Kratochvílová (2011, s. 31) připojuje hodnocení podle individuální vztahové normy, kde posuzujeme výkon žáka vzhledem k jeho předešlým výkonům a můžeme využít toho, že tento typ podporuje rozvíjející a motivační funkci učení.

Hodnocení je možné dále rozlišovat z hlediska času, kdy rozlišujeme hodnocení vstupní, které nám napomáhá stanovit odpovídající cíle a metody v případě, že potřebujeme získat informace o žákovi či skupině na začátku určitého období. (Kratochvílová, 2011, s. 29) Dále zde náleží průběžné hodnocení, při kterém hodnotíme žákův výkon v průběhu delšího časového úseku a je východiskem pro poslední typ, a to pro hodnocení závěrečné, které nabízí konečné zhodnocení žákova výkonu, zpravidla na konci výuky předmětu či uceleného pracovního programu. (Zormanová, 2014, s. 208)

Hodnocení můžeme rozdělovat také na interní a externí, kdy interní hodnocení provádí učitelé, kteří ve třídě průběžně učí a externí, které je prováděno osobami mimo školu. Dalším rozdělením je poté hodnocení formální a hodnocení neformální, kdy formálnímu hodnocení předchází upozornění žáků a ponechání prostoru na přípravu, zatímco neformální hodnocení probíhá na základě pozorování běžné práce třídy. (Kosíková, 2011, s. 111)

### **3 Slovní hodnocení**

#### **3.1 Vymezení pojmu slovní hodnocení**

Odborná literatura se při vymezení slovního hodnocení shoduje, odlišnosti můžeme najít především v konkrétnosti vyjádření.

Slavík (1999, s. 129) charakterizuje slovní hodnocení takto: „*Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování formou slovní zprávy.*”

Zormanová (2014, s. 212) toto vymezení doplňuje, že se jedná o konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a možnostem žáka. Slovní hodnocení má obsahovat informace o dosažených výsledcích učení informace o postojích žáků, jejich úsilí a snaze.

Pokud bychom se nechtěli chtěli popsat slovní hodnocení více do hloubky, tak například Kalhous, Obst a kol. (2009, s. 410) uvádějí, že slovní hodnocení umožňuje komplexní posouzení celku osobnosti žáka, jeho tvořivost, mravní vlastnosti, a to v průběhu vyučování v delším časovém horizontu a toto vše umožňuje na základě pozorování a diagnostiky. Slovní hodnocení hledá příčiny a následně cesty k nápravě. Chyba je považována jako pozitivní jev, který patří do procesu učení.

#### **3.2 Druhy slovního hodnocení**

Slovní hodnocení můžeme využívat několika způsoby. Rozlišujeme ho především z pohledu časového a poté dle toho, jak ho realizujeme. Z hlediska času rozlišujeme slovní hodnocení průběžné a slovní hodnocení závěrečné.

Dle Dvořákové (in Vališová, Kasíková, 2007, s. 257) uplatňujeme slovní hodnocení průběžné:

- Ústně: přímo ve vyučování, kdy hodnotí učitel i žák, na třídních schůzkách, konzultacích
- Písemně: ke konkrétním pracím, případně do notýsků

- Představením konkrétní práce dětí: to je možné uplatňovat v procesu vyučování např. při dnech otevřených dveří, případně si děti mohou své práce odnášet domů

Slovní hodnocení závěrečné se uplatňuje ve formě vysvědčení. Toto hodnocení píše učitel, ale není vyloučeno, aby se na něm ve formě konzultací podíleli i žáci. Tato forma je pro učitele náročnější a vyžaduje odborné a pedagogické kvality učitele. Mezi závěrečné slovní hodnocení se řadí i výstupní hodnocení, které se vydává v 1. pololetí v 9. roce školní docházky, případně když se žák nižšího ročníku hlásí na střední školu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 91)

Dvořáková (in Červenka, 1994, s. 15) nabízí různé podoby vysvědčení slovním hodnocením. Je možné ho napsat jako souvislý dopis učitele, kdy vnitřní osnova obsahuje všechny informace, které potřebujeme žáku sdělit. Druhou možností je dopis učitele s vyčleněnými předměty, kdy je možné tento dopis doplnit podstatnými rysy onoho předmětu (český jazyk – psaní).

V následujících kapitolách se budeme věnovat pro potřeby této práce především slovnímu hodnocení závěrečnému, některé poznatky jsou však využitelné i pro slovní hodnocení průběžné.

### 3.3 Kritéria

V současnosti jsou kritéria neodmyslitelnou součástí samotného hodnocení, protože velmi úzce souvisí s výukovými cíli a očekávanými výstupy a jejich používání je velmi hodnotné jak pro učitele, tak především pro žáka.

Kosíková (2011, s. 133-134) píše o hodnocení jako o poměrování, do jaké míry se projev shoduje s kritérii. Za tato kritéria obecně pokládá cílovou normu, která souvisí se zvládnutím určitého výukového cíle, sociálně vztahovou normu, která vychází z poměrování výkonů žáků ve skupině a individuálně vztahovou normu, kdy je žák porovnáván sám se sebou. S tímto rozdělením jsme se setkali již v kapitole Typy a metody hodnocení. My se ale pro účely této práce budeme věnovat cílové normě a individuální vztahové normě. Sociálně vztahová norma slouží k porovnávání, což nám může dobře posloužit například při

přijímacích zkouškách, kdy nám pomáhá rozlišit různou úroveň žáků. Pro školní hodnocení je však stěžejní zvládnutí výukových cílů ověřit.

Na začátek této kapitoly je nejprve vhodné si vymezit, co vlastně takové kritérium je a co pro nás znamená. Slavík (1999, s. 41) nabízí tuto definici: „*Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé hodnoty.*“ Navíc uvádí, že tato kritéria jsou společná pro více objektů, a tak nám umožňují je podle nich hodnotově porovnávat. V podstatě nám ve „velkém problému“ hledají „menší problémy“, které se dají vyřešit. Laufková (2016, s. 48-49) zmiňuje, že tato kritéria ve školním hodnocení vycházejí ve vzdělávacích cílů.

Samotné kritérium je bezpochyby užitečné, ale moc informací pro hodnocení nám nedává. K hodnocení nám následně napomáhají tzv. indikátory, které jsou v podstatě dílčími kritérii. (Laufková, 2016, s. 49) Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 80) je popisují takto: „*Indikátor vystihuje možnou míru kvality v naplnění kritéria, tedy různou hodnotu.*“ Kritéria a indikátory tedy žáku ukazují, co je v práci hodnoceno a v jaké míře je možné toto kritérium naplnit.

Když už víme, co kritéria a indikátor jsou, přichází další otázka. Co nám jejich používání může přinést? Kolář, Šikulová (2009, s. 130) zmiňují několik významných požadavků, které hodnocení pomocí kritérií pomáhá naplnit. Toto hodnocení se vyhýbá odvozování výkonu od výkonu jiné žáka (výše zmíněná sociálně vztahová norma), dále umožňuje průběžně sledovat žáka v jeho činnostech a jeho zlepšení. Žáku je sděleno, co bude předmětem hodnocení a jako poslední, že kritéria jsou odvezena z dílčích cílů, které jsou formulovány konkrétně, popisně a transparentně.

Kratochvílová (2011, s. 56-57) k těmto důvodům, proč kritéria formulovat ještě přidává, že podporují všechny funkce hodnocení, poskytují žáku podporu při sebehodnocení a pomáhají i učitelům zhodnotit žákův výkon. Košťálová a Straková (2008) navíc v této souvislosti zmiňují, že pokud se učitel povede vystihnout několik úrovní zvládnutí kritéria, může sada kritérií výrazně napomoci při následném hodnocení jak pomocí známky, tak ještě vhodněji popisem.

Kritéria je možné definovat pro jednotlivé složky našeho hodnocení. Kratochvílová (2011, s. 45-49) uvádí, že je lze definovat pro:

1. Všeobecné (klíčové) kompetence

Pro porozumění klíčovým kompetencím je vhodné si vytvořit jejich analýzu v dílčí složky, které pak mohou následně sloužit jako východisko pro stanovení kritérií. Klíčové kompetence si žáci osvojují v průběhu školní docházky postupně, proto je nutné postupně měnit jejich formulaci a dosaženou míru.

2. Specifické kompetence (očekávané výstupy)

Kritéria zde formulujeme za pomoci očekávaných výstupů jednotlivých předmětů, které jsou formulovány obecněji. Ty si následně rozložíme na dílčí složky, které srozumitelně (úměrně jeho\*9\* úrovni) žáku formulujeme.

3. Produkt – výsledek činnosti

Lze definovat kritéria pro výsledný produkt, aby žák věděl, dle čeho bude jeho výsledný produkt hodnocen. To mu pomáhá se na jednotlivá kritéria více zaměřit a sledovat jejich plnění.

4. Proces, postupy řešení

V tomto případě jsou často definována kritéria jako doporučené kroky nebo postup, který vede žáky k dosažení cíle.

V současné době známe některé druhy kritérií, které se v praxi využívají. Laufková (2016, s. 51-54) uvádí například tzv. checklisty, ve kterých jsou nejjednodušší kritéria. V případě slohové práce z českého jazyka jsou to kritéria jako např. rozsah, originalita, osnova. Ačkoliv je to druh kritérií, který je často využíván, tak pro žáka není dostatečně srozumitelný, protože mu nedává dostatek informací o tom, co a jak bude hodnoceno. Nedává totiž jasnou představu, jak má vypadat výsledek činnosti.

Kritéria hodnocení	
Myšlenková mapa .....	
Splnění tématu .....	
Dodržení slohového postupu .....	
Řečnická otázka .....	
Myšlenková originalita .....	
Souvislost a návaznost textu .....	
Struktura textu (úvod, stať, závěr) .....	
Rozsah .....	
Vhodný výběr jazykových prostředků .....	
Pravopisná správnost .....	
HODNOCENÍ: ..... %	

Obrázek 1 – Checklist Zdroj: Laufková, V. (2016, s. 51)

Dalším typem jsou sady kritérií. Ty se snaží vyplnit slabá místa checklistů doplněním o tzv. indikátory, které jsme si představili na začátku kapitoly. Spojením kritérií s indikátory žák dostává jasnější představu o výsledném produktu, průběhu pracovní činnosti a také o výukových cílech. Ty je poté vhodné organizovat do přehledné tabulky, kdy jeden řádek odpovídá jednomu kritériu a následně každá kolonka v tomto řádku popisuje míru zvládnutí tohoto kritéria. Sady kritérií se dále rozlišují na holistické a analytické. Holistické sady kritérií se hodí především pro sumativní hodnocení, protože lze jimi hodnotit proces nebo produkt jako celek. Opačně je tomu u analytických sad kritérií, protože ty umožňují učiteli hodnotit jednotlivé části produktu nebo procesu za použité několik úrovní. Tady lze připojit i bodové ohodnocení, které žáku umožní si vytvořit představu o výsledné známce.

Sada kritérií – Čtení ve čtenářské dílně			
4	3	2	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čtu po celý stanovený čas.</li> <li>• Respektuji ostatní kolem mě.</li> <li>• Používám nejméně čtyři čtenářské strategie.</li> <li>• Vždy přemýšlím nad tím, o čem čtu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čtu většinu stanoveného času.</li> <li>• Respektuji ostatní kolem mě většinu času.</li> <li>• Používám 3–4 čtenářské strategie.</li> <li>• Často se snažím přemýšlet nad tím, o čem čtu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čtu pouze část stanovené doby.</li> <li>• Ostatní čtenáře často vyrušuji.</li> <li>• Čtu příliš pomalu/rychle.</li> <li>• Přeskakuji nějaké pasáže/řádky.</li> <li>• Používám méně než tři čtenářské strategie.</li> <li>• Většinou se nezamýšlím nad tím, o čem čtu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Předstírám, že čtu.</li> <li>• Vyrušuji ostatní čtenáře.</li> <li>• Přeskakuji některé pasáže, myslím na jiné věci.</li> <li>• Používám méně než tři čtenářské strategie.</li> <li>• Vůbec se nezamýšlím nad tím, o čem čtu.</li> </ul>

Obrázek 2 Holistická sada kritérií Zdroj: Laufková, Starý (2016, s. 145)



Sada kritérií pro hodnocení ústního projevu					
Jméno žáka: _____			Učitel/ka: _____		
Datum: _____			Název práce: _____		
	Kritéria				Body
	4	3	2	1	
<b>Řeč těla</b>	Byla používána gesta a pohyby podporující plynulost projevu a dobře napomáhající posluchačům vizualizovat obsah projevu.	Byla používána gesta a pohyby, které podporovaly srozumitelnost projevu.	Bylo použito velmi málo gest a pohybů, které podporovaly srozumitelnost projevu.	Nebyla použita žádná gesta a pohyby, které podporovaly srozumitelnost projevu.	
<b>Oční kontakt</b>	Důsledně udržoval/a pozornost všech posluchačů pomocí přímého očního kontaktu.	Konzistentně využíval/a přímého očního kontaktu s posluchači.	Byl udržován minimální oční kontakt s posluchači.	Nebyl udržován žádný oční kontakt s posluchači.	
<b>Úvod a závěr</b>	Byly použity takové úvodní a závěrečné poznámky, které dobře upoutaly pozornost a navozovaly příjemnou atmosféru.	Byl jasně a srozumitelně vyjádřen úvod a závěr.	Nebyl jasně a srozumitelně vyjádřen úvod anebo závěr.	Nebyl jasně a srozumitelně vyjádřen úvod ani závěr.	
<b>Tempo</b>	Byl dodržen vymezený čas a projev byl dobře rozložený v čase.	Projev byl dobře strukturovaný, ale rozsahem neodpovídal vymezenému času.	Tempo projevu bylo kolísavé a neodpovídalo vymezenému času.	Projev byl buď příliš rychlý, nebo příliš pomalý, vzhledem k vymezenému času.	
<b>Vyrovnanost a správnost</b>	Projev byl uvolněný, přirozeně sebevědomý; chyby se nevyskytovaly.	Vyskytovaly se drobné chyby, ale byly okamžitě opravovány; projevovaly se náznaky nervozity.	V projevu se projevovala nervozita a chyby, které nebyly vždy opraveny.	V projevu bylo patrné napětí a nervozita; objevovaly se chyby, které zůstaly neopraveny.	
<b>Hlas</b>	Plynulost a modulace hlasu přitahovala a udržovala zájem posluchačů.	Hlas byl během projevu dobře modulován, ale projev nebyl úplně plynulý.	Během projevu se místy projevovala dobrá modulace hlasu, ale chyběla mu plynulost.	Celý projev byl přednášen monotónním hlasem.	
				<b>Celkově →</b>	
<b>Komentář učitele:</b>					

Obrázek 3 Analytická sada kritérií Zdroj: Laufková, Starý (2016, s. 147)

Kritéria můžeme doplnit i pomocnými otázkami, které zastoupí indikátory a významně pomohou žákovi při vyhodnocování. To poté vede k tomu, aby si podobné otázky žáci uměli klást sami. Zde je ale důležité, aby učitel vždy požadoval důkaz o splnění/nesplnění kritéria. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 92)

Košťálová, Straková (2008, s. 66) však upozorňují na některé limity, které sady kritérií mají. Mezi ně zařazují například, že tento nástroj sám o sobě nevede k tomu, aby učitel při hodnocení zohledňoval kontext žákova učení, že je těžké sadu kritérií sestavit (z

pohledu časové náročnosti, odbornosti učitele) a že se učitelé často při hodnocení od zadaných kritérií odchylují.

Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 92) jako další možnost uvádí, že pro jednoduchá kritéria lze použít četnost výskytu jako jejich indikátor. Zde je možné vytvořit kritérium jako žádoucí stav či nežádoucí stav (např. Zapojoval jsem se do práce ve skupině.) a k tomu to kritériu připojit škálu výskytu. Taková škála může mít různá provedení jako například: stále, často, někdy, výjimečně.

Kratochvílová (2011, s. 50-51) uvádí čtyři způsoby, jak mohou být kritéria vnesena do práce třídy.

1. Mohou být komplexně předložena učitelem.

Tato varianta je vhodná především v počátku práce s kritérii, kdy žáci dostávají hotový seznam kritérií a učí se jim porozumět.

2. Mohou být utvářena postupně učitelem před zraky dětí.

Při tomto postupu mohou žáci sledovat, jak učitel jednotlivá kritéria hledá, jak nad nimi uvažuje a jak postupuje.

3. Mohou vzniknout ve spolupráci s žáky.

Učitel dává žákům dostatečný prostor pro vlastní hledání kritérií a jejich formulaci, zároveň však jejich náměty koriguje. Tak zajistí úměrný počet a vhodnost vybraných kritérií.

4. Mohou být navržena žáky.

Pokud jsou žáci vedeni k tvorbě kritérií od 1. ročníku, jejich kompetence jmenovat kritéria se zdokonaluje a jsou následně schopni je samostatně nebo skupinově vytvořit.

Konkrétní postup při tvoření sady kritérií je poté následující:

1. Popišme si, čím se vyznačuje dobře odvedený výkon při práci, kterou zadáváme.
2. Oddělme indikátory dobrého výkonu od samotných kritérií, které si formulujeme.
3. K formulovaným kritériím přidejme jejich indikátory. (Košťálová, Miková, Stang, 2008)

Používání kritérií nám může být nápomocné bez ohledu na způsob našeho hodnocení. Pokud se však rozhodneme hodnotit slovně, může nám napomoci výrazně. Slavík (1999, s. 130) uvádí, že: „*informativnost slovního hodnocení závisí na tom, zda se z něj žák dozvídá kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria.*“ Práce s kritérii tak může napomoci učiteli při slovním hodnocení a žáku taktéž, za předpokladu, že práci s kritérii zná.

### 3.4 Pozorování a diagnostika

Slovní hodnocení na učitele klade velké požadavky z hlediska času a profesní odbornosti. Jednou z jeho částí, která tyto požadavky klade je pozorování. Pozorování je činnost, kterou učitel do velké míry vykonává bezděčně a naprosto automaticky. Šafránková (2019, s. 234) zmiňuje, že využití slovního hodnocení předpokládá důkladné poznání žáků učitelem a také vyžaduje kvalitu přípravy učitele. Je tedy vhodné se na toto téma více zaměřit, protože kvalitní provedení této činnosti napomáhá učiteli ke kvalitně vypracovanému slovnímu hodnocení.

Pro naše potřeby nám bezděčného pozorování třídy pravděpodobně nebude stačit, proto je vhodné se zaměřit na takzvané monitorování, které je známé především z kvalitativního výzkumu. Toto monitorování je důležité navázat na dlouhodobě cíle výuky, tak aby informace nebyly jen nahodilými postřehy z výuky. Cíle nám určují, na co svá pozorování zaměřit. Toto monitorování se vyznačuje tím, že je zacílené, výběrové, plánovité, pravidelné a zaznamenané. Takové monitorování nám následně poskytuje podněty pro formativní hodnocení a následně i hodnocení sumativní. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 124)

V minulých dobách, kdy při výuce převládal transmisivní přístup, by provádět monitoring nebylo tak jednoduché. Tam docházelo ke sběru informací především po ukončení výuky a procesu učení. Konstruktivistický přístup však dává učiteli prostor a příležitosti pro to tento monitoring provádět.

Aby nám tento způsob získávání informací byl užitečný, je vhodné si vytvořit vlastní systém monitoringu. Odborné publikace se vyhýbají předkládání modelu tohoto systému, protože tento systém je čistě záležitostí učitele, jeho preferencí a požadavků. Úkolem učitele

tedy je si vytvořit systém pozorování vlastní, který bude odpovídat metodám práce ve třídě a jeho zkušenostem. Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 125) doporučují při vytváření vlastního systému zvážit tři podněty. Prvním z nich je kdy informace sbírat a jaké z těchto informací nutně potřebujeme, jak je využijeme. Druhá je jaký systém pozorování a záznamů bude učiteli osobně vyhovovat. A jako poslední, jak tyto informace stručně a výstižně zapsat.

Tento systém by měl vždy zahrnovat několik částí, které jsou pro něj stěžejní. Jednou z nich je rozpis žáků pro pozorování při práci. Není v silách učitele sledovat všechny žáky najednou při jedné činnosti. Proto by si měl rozmyslet v jakém časovém horizontu (týdenní, měsíční, pololetní) bude práci žáků pozorovat, tak aby sesbíraný počet informací o jednotlivých žácích byl rovnoměrný. Připraví si tedy v plán, ve kterém bude zohledněn počet žáků, čas, charakter činnosti a způsob využití nasbíraných informací. Dalším krokem k dobrému systému je volba pozorovaných činností. Učitel by měl svá pozorování zaměřovat na činnosti, o kterých chce získat informace. Je tedy vhodné si více všimnout toho, co žakovu práci ovlivňuje a poskytuje o něm informace než tomu, co konkrétně dělá. Posledním krokem je samotná technika těchto záznamů. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 126-127)

Dnešní doba nám nabízí mnoho technických prostředků pro záznam našich pozorování. Je možné využít audionahrávky, videonahrávky, či pořizovat fotografie. Tyto způsoby jsou však technicky náročnější a vyžadující následnou práci se zpracováním těchto materiálů, jejich uložením, tříděním. V případě audionahrávek a videonahrávek se ale nedá upřít jedna velká výhoda a to, že se může k zaznamenaným situacím kdykoliv vrátit a nespolehá pouze na objektivitu a reliabilitu svého zápisu.

Mezi technicky jednodušší prostředky patří papírové záznamy, které je možné využívat v různých podobách. Je možné si pořizovat volné záznamy v podobě kroužkového bloku nebo šanonu, post-it lístečků (tzv. „lepíků“) nebo kartotéčních lístků, které si následně zařadíme k jednotlivým žákům. Dále je možné si vytvořit různé záznamové archy, které mohou být koncipovány pro jednotlivé žáky, pro týdenní pozorování, pro pozorování skupiny, případně přímo pro jednotlivé formy práce ve výuce. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 127-130)

Dalším zdrojem informací o žákově učení mohou být jeho práce, tedy například jeho písemné práce, podvojné deníky, sebehodnotící listy nebo vrstevnické hodnocení.

Při samotném pozorování je úkolem učitele dbát na svou objektivitu a zaznamenávat popisně, nikoli při zaznamenávání hodnotit. Schimunek (1994, s. 25) zdůrazňuje, že až po nasbírání dostatečného počtu informací můžeme posoudit, zda se jedná o ojedinělý jev žáka nebo zda je toho chování pro něj již stabilizované.

Schimunek (1994, s. 25-26) dále popisuje několik tendencí, které se při pozorování a hodnocení žáků u učitelů projevují:

1. Sklon k mírnosti – V tomto případě mají učitelé tendence vidět žáka v lepším světle, než ostatní žáky a často poté některé situace omlouvají.
2. Sklon k přísnosti – Jedná se o opačnou tendenci, kdy učitelé žáka posuzují přísněji než ostatní a než je tomu doopravdy.
3. Extrémní nesmělost – Učitelé s touto tendencí často hledají střední cestu, kdy se vyhýbají většímu pozitivnímu či negativnímu hodnocení.
4. Sklon k vyhraněným soudům, černobílé vidění – Opět se jedná o protikladnou tendenci k té předchozí. V tomto případě učitel hodnotí pozitivní prvky jako lepší a ty negativní jako výrazně horší.
5. Logická chyba – Ta se stane, pokud učitel za pomoci svých konstrukcí vyvodí závěry, ke kterým by jinak nedošel.
6. „Haló-efekt“ – V tomto případě učitel převádí pozorované rysy i na jiné situace a vnímá je jako obecné.

Důkladný sběr informací a jejich zápis nám může pomoci se těmito tendencím vyhnout, především proto, že máme přehled o četnosti pozorovaných jevů a možnost odhalit naše chyby při hodnocení žáků. Některé jevy v žákově učení se nám mohou jevit jako velmi výrazné, avšak při prostudování záznamu můžeme zjistit, že k nim došlo jen několikrát a například v souvislosti s určitou metodou práce.

Jak tedy provádět diagnostiku na jejímž základě můžeme provádět pozorování? Schimunek (1994, s. 30) nabízí následující pracovní kroky:

1. Určete požadavky, které jsou na žáky kladeny
2. Pozorujte a registrujte chování žáků
3. Průběžně popisujte a hodnotěte chování a výkony

#### 4. Shrňte všechny informace, které máte k dispozici

Cílené pozorování není jen podmínkou pro kvalitní slovní hodnocení, ale zároveň také pomůckou, která nám jeho vypracování může velmi usnadnit. Vytváříme si tak podklady pro jeho vypracování a zároveň také důkazy pro tvrzení, která v něm uvádíme. Slovní hodnocení se tak stává spolehlivější a důvěryhodnějším.

### 3.5 Obsah slovního hodnocení

Obsah slovního hodnocení nám vymezuje především legislativa a to vyhláška č.256/2012 Sb., v jejímž § 15 nalezneme: „*Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.*“

Zákon tedy ponechává v případě slovního hodnocení narozdíl od použití klasifikace učiteli poměrně širokou škálu vlastní iniciativy při vytváření slovního hodnocení, při zachování požadavků zákona a to tedy, že slovní hodnocení bude zahrnovat posouzení výsledků, jejich vývoj, posouzení žákova přístupu v souvislostech, dále zdůvodnění a další doporučení. Už tyto informace nám nabízejí určitou představu o tom, jak by mělo slovní hodnocení vypadat a co by mělo být jeho obsahem. Pro podrobnější informace a doporučení musíme však nahlédnout do odborné literatury.

Starý, Laufková (2016, s. 77) zmiňují, že aby hodnocení plnilo formativní účely, jeho důležité v jeho obsahu plnit i další požadavky. Slovní hodnocení by mělo obsahovat nejen popis žákova výkonu, ale také proces vyučování a vysvětlení důvodů hodnocení. Dále by mělo docházet posuzování žáka v souvislosti s jeho vývojovými možnostmi a jeho jedinečností. Obsahem by nemělo být pouze hodnocení kognitivních procesů, ale také posouzení sociálních vztahů a schopnosti spolupráce. V neposlední řadě také výhled do budoucího vývoje a popis, co je potřeba napravit a jakým způsobem, případně popis, jak postupovat při dalším rozvoji.

Taková specifikace je nám velmi nápomocná především z toho důvodu, že pokud si zvolíme hodnotit slovně, děláme tak většinou z toho důvodu, že chceme využít formativních vlastností této formy hodnocení. O tom, v jaké míře bude hodnocení formativní nám totiž nerozhoduje tolik forma hodnocení, jako jeho obsah a vypracování.

V literatuře nalezneme i spojení obsahu slovního hodnocení s kritérii, kterými jsme se zabývali v předchozí kapitole. Slavík (1999, s. 130) zmiňuje, že míra informativnosti slovního hodnocení závisí na tom, zda se z něj žák dozvídá kritéria a míru jejich zvládnutí. Autor tyto dvě fáze následně doplňuje popisem kontextu, případně vysvětlení důvodů hodnocení, dále prognózou (výhledem do budoucího vývoje) a preskripcí (co a jak napravovat), které jsou zmíněné již výše.

Schimunek (1994, s. 37) se navíc zmiňuje i o dalších oblastech žákova vývoje, které je nutné ve slovním hodnocení obsáhnout. První z nich je chování při učení, které nám ukazuje způsob, kterým žák dosahuje výsledků. Do této oblasti lze zařadit například ochota snášet námahu, výdrž nebo i zvláštní zájmy žáka. Popisuje nám tedy duševní schopnosti, které žák využívá při plnění úkolů. Druhou oblastí je sociální chování, kterou můžeme nalézt i v předchozích popisech. Třetí oblastí jsou individuální zvláštnosti dítěte, které autor specifikuje jako výpovědi o tělesném a zdravotním stavu, které však zmiňujeme v případě, že jsou pro hodnocení významné. Do této kategorie je možné také zařadit emocionální stavy či převažující nálady.

Tyto oblasti nám ukazují, že posouzení žákova výkonu je nutné dát do souvislosti s jeho chováním a nabízí nám oproti hodnocení známkami možnost přiblížit okolnosti, které na výkon mohly mít vliv.

Pokud se však zabýváme těmito oblastmi je nutné vždy pomatovat na to, že nemáme hodnotit osobu žáka a její vlastnosti. Pokud hodnotíme něco, co se týká druhého, měli bychom hodnotit průběh pouze toho, co dělá, výsledky jeho činnosti, jeho chování, ale nikoliv vlastnosti a jeho osobu. (Nováčková in Stará, 2006, s. 4)

Vališová a Kasíková (2011, s. 265-266) navíc u závěrečného slovního hodnocení připojuje, že by vysvědčení mělo popisovat konkrétní výsledky žáka ve všech předmětech a zároveň ve druhém pololetí se vyjadřovat o schopnosti žáka přestoupit do dalšího ročníku.

Dále je možné k vysvědčení připojit i konkrétní práce, které žák vypracoval, jeho sebehodnocení nebo portfolio.

Pokud zmiňujeme, co by mělo být obsahem slovního hodnocení, jedna ze souvisejících otázek je rozhodně jeho délka a obsažnost. Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět, protože na ní má vliv hned několik faktorů. Nováčková (in Stará, 2006, s. 4) zmiňuje, že na délku a obsažnost má vliv, zda je slovní hodnocení přílohou ke známkám nebo je plně nahrazuje a poté způsob, kterým učitel pracuje s hodnocením v průběhu roku. Jestli pracuje s týdenními plány, portfoliem a také jak často slovní hodnocení ke zpětné vazbě používá. Obsahem dostačující slovní hodnocení tak může být v rozsahu pár řádků až po jednu stranu či dvě.

Slovní hodnocení tedy nemá žádnou konkrétní předepsanou formu, jako můžeme vidět u závěrečného hodnocení známkami. Můžeme tedy v praxi naléznout různá slovní hodnocení, která vytvořena různými strategiemi, ať už dle jednotlivých předmětů nebo jako souvislý text, například formou dopisu žákovi, další možností je postupovat podle jednotlivých kompetencí. Například Nováčková (in Stará, 2006, s. 4) je přesvědčena, že žádnou konkrétní formu mít nemůže a ani by nemělo.

### **3.6 Zásady psaní slovního hodnocení**

V předchozí kapitole jsem se věnovala především tomu, co by mělo slovní hodnocení obsahovat, aby bylo úplné a poskytovalo kvalitní zpětnou vazbu. Pokud však chceme tohoto docílit, je neméně důležité se věnovat tomu, jakým způsobem informace sdělíme. Způsob podání informací může mít jak negativní, tak pozitivní vliv na jejich přijetí.

Dvořáková (in Červenka, 1994, s. 13) upozorňuje, že při slovním hodnocení neusilujeme o stejné či srovnatelné informace, protože nechceme srovnávat žáky mezi sebou, ale popisovat individuálně výsledek a průběh učení jednoho konkrétního žáka.

Jako první je vhodné se věnovat rozdílu mezi posuzujícím a popisným jazykem, protože mnoho jevů, které se ve slovním hodnocení objevují vznikají v důsledku použití jednoho z těchto jazyků.



Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 46) posuzující jazyk nazývají také jako tzv. nálepkující hodnocení. O tzv. nálepkách se zmiňuje i Nováčková (in Stará, 2006, s.8) a definuje je tak, že „*to je určité zobecnění, vyjádření určité charakteristiky člověka, o které se domníváme, že je poměrně stabilní.*“ Poté dále doplňuje, že nálepky vznikají většinou předchozím opakovaným chováním. Pokud žák takovou nálepkou dostane, je pro něj těžké se z ní následně vymanit, protože je změna jeho chování často komentována. Autorka uvádí příklad žáka, který je označen jako nepořádný a který se nesnaží své návyky měnit, protože cítí, že takové chování je od něj očekáváno. V momentě, kdy to však udělá, učitel to často okomentuje, což může žáka odradit. Záměr učitele, když žáku tuto nálepkou dal, byl však opačný. Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 47) zmiňují ještě další riziko toho hodnotit dítě negativními nálepkami a to, že se o něm vytvoříme zjednodušený a nepravdivý obraz, který poté můžeme přenášet do dalších oblastí, kterých se hodnocení vůbec netýkalo. Vytvoření takové obrazu vytváří tzv. haló-efekt.

Žákovi neubližují pouze nálepky s negativním vyzněním, ale i ty pozitivní. Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 47) uvádí, že i pozitivní nálepky mohou žáku uškodit, protože přispívají k nereálnému sebehodnocení a přehnané sebedůvěře. Stejně tak s nimi klademe očekávání, která nemusí být v žákových možnostech.

Případ negativních důsledků nálepky s pozitivním vyzněním si můžeme předvést například na žákovi, který je označen jako „výborný počtář“. V takovém případě dobře míněnou pochvalou, kterou chceme ocenit žákovy úspěchy v matematice můžeme i dosáhnout i dvou nepříjemných důsledků. Žák může o sobě získat představu, že je v matematice tak dobrý, že není důvod se více snažit a posouvat se v této dovednosti dál. Další možností je, že pokud žáka takto označíme, může v matematice přijít téma, ve kterém bude méně úspěšný a snaha dostat své nálepce může být pro žáka doopravdy frustrující. Pokud bychom však konkrétně popsali žákovy úspěchy v matematice, těmito dvěma rizikům bychom se pravděpodobně vyhnuli.

Jak takovou nálepkou poznat nám může pomoci definice výše nebo ještě Nováčková (in Stará, 2006, s.9) doplňuje, že „*nálepky mívají nejčastěji formu přídavných nebo podstatných jmen, vyjadřujících vlastnosti dítěte.*“.

Z uvedených rizik vyplývá, že bude lepší psát slovní hodnocení popisným jazykem a tím se nálepkujícimu vyjadřování vyhnout. Popisným jazykem popisujeme konkrétní činnost žáka, jeho výsledky a chování. (Kratochvílová, 2011, s. 42). Autorka se dále shoduje s Košťálovou, Mikovou a Stang (2008, s. 48), že tímto popisem naplníme poznávací funkci a za předpokladu, že se zaměříme na pozitivní stránky žáka naplňujeme i funkci motivační.

Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 48) za výhodu použití popisného jazyka vnímají, že není jeho účinek není oslaben vedlejšími faktory, kterými může být například nedůvěra v hodnotitele, která vzniká při užití posuzujícího jazyka. Uvádějí navíc i čtyři zásady, jak popisného jazyka ve školním hodnocení využít a to následující:

Popisujme vnímané, tedy by měl učitel popisovat to, co je schopen vnímat smysly, a to následně vztahovat ke kritériím.

Popisujme pokrok, tj. popisovat to, kde došlo ke zlepšení v žákově výkonu.

Popisujme pocity žáka, zde například můžeme popsat, zda měl žák ze svého úspěchu, pokroku radost.

Dejme prostor k odhalení chyb, tato zásada umožňuje žákovi na základě pozitivního hodnocení se vyjádřit ke svému hodnocení a sám najít nedostatky v jeho výkonu. Dojde tak k větší motivaci, než kdyby na jeho nedostatky upozorňoval učitel, který je poté může doplnit těmi, které žák sám neobjevil.

Důsledkem dodržení těchto zásad je, že žák chápe, co dobře zvládá, sám odhaluje své nedostatky. Následně získává konkrétní vodítka pro svoji další práci a může ji vylepšovat. Rozvíjíme tím tedy i schopnost sebehodnocení.

Tyto zásady nás již přivádějí k samotnému psaní slovního hodnocení a postupu, kterým můžeme dosáhnout kvalitní zpětné vazby. Jevům, kterým bychom se měli při psaní slovního hodnocení věnovat nebo vyhnout se věnovalo mnoho autorů, proto je možné si na základě jejich poznatků shromáždit jejich přehled i s vysvětlením, jaké dopady má jejich výskyt v hodnocení.

Než začneme slovní hodnocení psát, je dobré si položit otázku, zda máme dostatek informací k tomu, abychom ho mohli kvalitně zpracovat. Schimunek (1994, s. 36) zdůrazňuje, že není možné psát slovní hodnocení bez důkladné diagnostiky. Je zároveň

vhodné si vést průběžné záznamy, z kterých poté můžeme při psaní slovního hodnocení vycházet a svá případná tvrzení podložit. Nováčková (in Stará, 2006, s. 4) doporučuje si vést stručné záznamy, které učitele mohou vést k uvědomění, že něco, co se jevílo jako velký problém nakonec bylo záležitostí krátké doby, ačkoliv se nám tak nezdálo.

U samotného psaní je poté nutné se rozhodnout, zda užijeme osobního nebo neosobního tónu. Osobního tónu požíváme především v případě, že použijeme formu dopisu s oslovením. Schimunek (1994, s. 38) uvádí, že někteří autoři tímto způsobem doporučují zahrnout děti do informačního procesu tím, že takový dopis přiloží k samotnému vysvědčení. Zmiňuje, že takto je možné oslovit dítě příměji a osobněji a zároveň volit srozumitelnější formulace než na úředním dokumentu. Nováčková (in Stará, 2006, s. 4) však adresování dítěti formou osobního dopisu nevyklučuje přímo v hodnocení a zároveň uvádí tu výhodu, že tímto způsobem dáváme najevo, že učení je záležitostí a zodpovědností žáka. Zároveň je možné při osobním tónu zahrnout i zmínky o mimoškolních aktivitách.

Uvádí, že je ale možné zvolit i neosobní tón a co nejobektivněji popisovat, co žák zvládá, stabilitu jeho práce a náhled do dalšího období. Takový způsob může být mnohem bezpečnější, protože zde nevzniká riziko záměny motivace, kdy by se dítě učilo pro radost učitele. Dalším důvodem mohou být i velmi dobré vztahy mezi učitelem a žáky, kde mají žáci dostatek informací a slovní hodnocení plní funkci spíše formální.

Co tedy odborná literatura při psaní slovního hodnocení doporučuje? Kolář, Šikulová (2009, s. 92) uvádí několik následujících doporučení:

- Nejprve uvést úspěchy žáka a až poté jeho neúspěchy.
- Sdílet žákovi cestu k nápravě (konkrétní).
- Používat popisného jazyka (viz. začátek kapitoly).
- Používat formulace, které jsou jasné a jednoznačné a hodnocení tak bylo dostatečně informativní (nedoporučuje se užívání adjektiv jako např. lepší, horší, špatný – sama o sobě nenesou žádnou informaci).
- Vždy hodnotit práci, činnost, výrobek, chování, a ne osobnost žáka (tzv. nálepky ať jsou pozitivního či negativního vyznění).
- Hodnocení pozitivně orientovat, aby vedlo k motivaci.

Odborné publikace poté k nim připojují další:

- Může pomoci převést popis minulého chování do úkolu pro budoucnost.
- Nabídnout náměty pro konkrétní vyřešení problému. (Nováčková, in Stará, 2006)

Kolář, Šikulová (2009, s. 89) následně nabízí i doporučení, čemu se při psaní slovního hodnocení vyhnout:

- Nepoužívat klišé (z formativního hodnocení by se stalo hodnocení formální).
- Nepřevyprávět pouze známku (1 – výborně), protože poté slovního hodnocení ztrácí zpětnovazební charakter.
- Nepoužívat rozkazovací věty.
- Nesrovnávat hodnoceného s ostatními žáky, pouze výkon žáka se sebou samým.
- Nepoužívat nálepky (jak negativní, tak i ty pozitivní).
- Dalším rizikem je používání pochval, které může působit manipulativně, zároveň zde může docházet k záměně motivace – žák se učí pro pochvalu, a ne pro samotné učení.

Další odborné publikace ještě upozorňují na další možná rizika:

- Je nutné se vyvarovat ironii a sarkasmu, protože některé děti jim nerozumí a mohou je zraňovat. (Schimunek, 1994)
- Nekritizovat nedostatky, ale vyjádřit je ve formě potřeby.
- Nepoužívat formulace, které nedávají naději na zlepšení (např. *To jsi celý ty...*).
- Výkony žáka nezveličovat, abychom nenarušili důvěryhodnost hodnocení.
- Vyvarovat se osobních postojů. (Mařasová, in Stará, 2006)

Takový přehled nám dává dost jasnou představu, jaké formulace ve slovním hodnocení používat a jaké ne. Autoři se však shodují, že pro učitele není jednoduchým úkolem napsat kvalitní slovní hodnocení. Jednak je to velmi časově náročné, na druhou stranu je to něco, co se sám učitel musí naučit, pokud s tím nemá předchozí zkušenost.

### 3.7 Negativní a pozitivní stránky slovního hodnocení

V předchozích kapitolách jsme si ujasnili, co a jak formulovat při slovním hodnocení. Další zajímavou otázkou, na kterou můžeme hledat odpověď je proč vlastně takto hodnotit a proč se tomu případně vyhnout. Pokud se učitel rozhodne pro jakoukoliv formu hodnocení, měl by znát její slabé a silné stránky. Z předchozích kapitol se může zdát, že slovní hodnocení má samá pozitiva a je ideálním nástrojem pro hodnocení. Tak to samozřejmě není a je vhodné si tato negativa představit společně i s pozitivy.

Stejně jako ve slovním hodnocení si nejdříve ukážeme pozitiva, která přisuzuje slovnímu hodnocení odborná literatura. Kolář, Šikulová (2009, s. 89) uvádějí následující pozitiva:

- Slovní hodnocení umožňuje klást důraz na pozitiva, a tak nestresuje žáka.
- Může obsahovat i doporučení, jak zlepšit výkon.
- Snižuje riziko diskriminace slabších žáků.
- Umožňuje se přiblížit individualitě žáka.
- Může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost žáka a podporovat tak vnitřní motivaci k učení.
- Umožňuje hodnotit výkony žáka v různých situacích, a tak korigovat činnosti žáka.
- Slovním hodnocením se můžeme konkrétně vyjádřit o tom, co žák umí, kde má mezery a na co se má dále zaměřit.
- Umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všímá učitel.

Mnohá z těchto pozitiv spolu vzájemně souvisí a Míková (2007) k nim doplňuje, že rodiče žáků hodnocených slovně často uvádějí, že žáci mají větší zájem o učení, samy si vyhledávají doplňující informace, nebojí se přiznat chybu a na základě toho se dá říci, že mají větší vnitřní motivaci k učení.

Kalbáčová, Mácháčová, (2008) mezi přednosti slovního hodnocení také zařazují fakt, že umožňuje žákovi plynulejší přechod z předškolní docházky a pomáhá vyrovnávat rozdíly z prostředí (to může být různě podnětné), kde žáci vyrůstají. To může dopomoci k harmoničtějším sociálním vztahům ve třídě.

Často se v souvislosti s pozitivy slovního hodnocení věnujeme tomu, že nabízí řešení pro žáky, kterým se v něčem nedaří. Jako učitelé se však snažíme rozvíjet i nadané žáky, kteří by v případě známkování dostali na vysvědčení pouze informaci jedničkou, protože kontrolní práce jsou přizpůsobené cílům výuky pro všechny žáky zároveň. Slovní hodnocení nám dává možnost sdělit takovému nadanému žákovi, že naše očekávání od jeho práce bylo vyšší, případně mu nabídnout cestu, jak se v popisované dovednosti, schopnosti ještě dále posunout. (Kramulová, 2005)

Slovní hodnocení má však i mnohá negativa, která uvádí Miková (2007) a to následující:

- Slovní hodnocení je náročné na čas i formulace.
- Svádí jen k hodnocení pozitiv.
- Nesrozumitelnost pro rodiče
- Malá možnost srovnávání
- Může se stát se snůškami nálepek.

Slavík (1999, s. 133) ještě s ohledem na malou možnost srovnávání upozorňuje na nemožnost získat souhrnné statistické přehledy a důsledkem toho není následně možné porovnávat mezi sebou jednotlivé školy nebo regiony.

Můžeme si všimnout, že jak některá pozitiva, tak některá negativa jsou do jisté míry ovlivnitelná. U pozitiv nemusí dojít k jejich naplnění, například nevhodným obsahem či formulací slovního hodnocení. Stejně tak některá negativa, například nesrozumitelnost pro rodiče nebo riziko, že se ve slovním hodnocení objeví nálepky lze do jisté míry eliminovat například dostatečnou informovaností učitele nebo důkladným seznámením rodičů s tímto způsobem hodnocení. Kalbáčová, Mácháčová, (2008) zdůrazňují, že je nutné o hodnocení s rodiči hovořit, společně hledat možnosti, přednosti a zápory slovního hodnocení a diskutovat o nich. Slovní hodnocení se pak pro ně stane pochopitelným, což má pozitivní vliv na celý výchovně vzdělávací proces a dojde k zvýšení zájmu rodičů o školu.

### **3.8 Slovní hodnocení žáků s SPUCH**

V současné době, kdy je zavedeno inkluzivní vzdělávání se učitel ve své třídě může setkat s dětmi s různými specifickými poruchami učení a chování. Hodnocení žáků se

specifickými poruchami učení a chování je velkým tématem, často tyto děti mají ohledně jejich hodnocení doporučení z psychologicko-pedagogické poradny. Je však vhodné, aby se učitel způsobem jejich hodnocení zabýval i sám a hledal cesty, jak dojít k požadovanému výsledku.

Pro úplnost si hned na začátku vymezíme, definici specifických poruch učení. Specifické poruchy učení bývají nejčastěji definovány jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti*“. (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 12)

Jucovičová, Žáčková (2017, s. 9) zmiňují, že školní hodnocení je pro žáky se specifickými poruchami učení a chování velmi citlivou záležitostí a jeho necitlivé a objektivní provedení může mít negativní vliv na vnímání sebe samého, stejně tak může působit demotivačně a vést k rezignaci k učení. Je tedy důležité jejich výkony hodnotit objektivně, nezkreslovat je poruchou, ocenit snahu, a i drobné pokroky. Důležité také je jejich výkony nesrovnávat s ostatními žáky, nejen s těmi bez poruchy, ale také je nesrovnávat s ostatními dětmi se specifickými poruchami učení.

Díky těmto poznatkům můžeme uvažovat nad metodami hodnocení (a také nad metodami práce s žákem), abychom dosáhli požadovaného výsledku.

Je však několik zásad, které bychom měli při využití jakékoliv formy hodnocení dodržovat a také několik chyb, kterých se při hodnocení můžeme dopustit.

Jucovičová, Žáčková (2017, s. 97-98) doporučují:

- Vždy zohledňovat konkrétní specifika daného žáka a volit vhodné výukové metody.
- Vysvětlit odlišné hodnocení žáka se SPUCH ostatním žákům (a předejít tak pocitům křivdy či nespravedlnosti).
- Využívat celé škály různých forem hodnocení.
- Hodnotit pouze to, co jsme žáky naučili.
- Posuzovat nejen výsledek, ale také jednotlivé kroky a cestu k němu.
- Zvolit vhodnou frekvenci hodnocení.

- Volit stejný nebo alespoň obdobný přístup ke všem žákům se SPUCH a k jejich hodnocení.

Autorky uvádějí i příklady nesprávného přístupu při hodnocení:

- Dítě se SPUCH je hodnoceno stejně jaké ostatní spolužáci a jeho specifika nejsou respektována.
- Negativní dopady jeho specifík jsou považovány za nedostatečnou přípravu, snahu či za snížené rozumové schopnosti.
- Výsledky dítěte jsou nadhodnocovány a nároky na výkon se snižují.

Na základě těchto doporučení a varování je již možné si vytvořit představu, jak efektivní mohou jednotlivé formy hodnocení být. Učitelovým cílem rozhodně není vybrat si jednu tu správnou, kterou bude využívat ve výuce. Proto zde také vidíme zmínku o využívání široké školy forem hodnocení. V této práci se však zaměřuji více na hodnocení závěrečné.

Slovní hodnocení může bezpochyby splňovat mnoho nároků, které na formu hodnocení žáků se SPUCH klademe. Jak jsme si již uvedli dříve v jeho silných stránkách, dává nám příležitost nehodnotit pouze výsledek, ale také cestu k němu. Dále je v něm možné nedat žádný prostor pro srovnávání žáků, což se třeba u známkování neděje explicitně, ale díky číselnému vyjádření se tato možnost nabízí.

Strnadová, I. (in Stará, 2006, s. 17) uvádí, že „*Využití širšího slovního hodnocení na 1. stupni umožňuje poskytnutí zpětné vazby nejen dítěti, ale i jeho rodičům, a to především o silných stránkách dítěte, o jeho dovednostech a schopnostech.*“

Slovní vyjádření výsledků však může být velmi citlivé, jak jsme si již uvedli v předchozích kapitolách. V případě žáků se SPUCH se toto riziko zvyšuje, protože se můžeme uchýlit ke komentování toho, co žák nemůže ovlivnit. Jucovičová, Žáčková (2017, s. 117) zmiňuje, že učitel by se měl vyvarovat kritiky toho, co dítě nemůže ovlivnit a slovní hodnocení by zároveň mělo být relevantní a pravdivé. Neúspěchy by tedy měly být laděny pozitivně a učitel by při jejich zmiňování měl nabízet cesty k nápravě.

Strnadová (in Stará, 2006, s. 17) upozorňuje na změny pojetí speciálně pedagogické diagnostiky, kdy se zaměřujeme na to, v čem žák vyniká a v čem je úspěšný oproti hledání



toho, v čem je neúspěšný. Zdůrazňuje také tedy nezbytnost toho, se nejdříve zaměřit na silné stránky dítěte.

Autorka zároveň zmiňuje, že žák může mít problémy například se psaným a čteným slovem, pravolevou orientací a jeho nízké sebehodnocení, které vzniká jako důsledek těchto problémů může vést až k depresím. Širší slovní hodnocení proto vnímá jako cenný nástroj k pozvednutí žákova sebevědomí a k motivaci k přípravě na školu.

Je tedy nutné volit výrazy, které nevyznívají kriticky, ale zároveň není přípustné, aby učitel popisoval aktuální situaci nepravdivě. Zvláště už žáků se SPUCH se můžeme setkat s tím, že učitelé mají tendence být při hodnocení mírnější a zastírat realitu. To pak může bránit žákovi v jeho dalším rozvoji a hledání cesty, jak své školní výkony zlepšit.

Jucovičová, Žáčková (2017, s. 118) nabízí možné příklady formulací, které se dají při vypracování slovního hodnocení žáka se SPUCH použít. Uvedeme si zde pár příkladů:

- podle svých možností, v rámci svých možností...
- s pomocí / dopomocí se ti daří...
- prozatím je pro tebe obtížné...
- bez potíží / s mírnými obtížemi ovládáš
- udělal si pokrok v...

Závěrem této kapitoly bych zmínila i závěr Strnadové, I. (in Stará, 2006, s. 19), která slovní hodnocení považuje za jednu cest, která nám umožňuje odpovědět na potřeby žáka, posílit jeho sebevědomí a jemu i jeho rodině pomoci překonat pocit zklamání z neúspěchů.

## VÝZKUMNÁ ČÁST

### 4 Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumné části je zjistit, jak jsou naplňována doporučení a pravidla pro psaní slovních hodnocení uváděná odbornou literaturou na prvním stupni základních škol. Toto je zkoumáno z hlediska obsahu a také z hlediska konkrétních formulací ve slovním hodnocení.

Pro naplnění cíle si ve výzkumném šetření pokládám následující výzkumné otázky:

- Naplňují závěrečná slovní hodnocení obsah uváděný odbornou literaturou?

Tato výzkumná otázka se věnuje obsahové stránce slovních hodnocení. Zjišťuje, zda slovní hodnocení sdělují dostatek informací v jednotlivých oblastech, které vymezuje odborná literatura a dochází tak k úplné zpětné vazbě žákovi. Tyto oblasti jsou uvedeny v teoretické části této práce v kapitole Obsah slovního hodnocení.

- Jsou závěrečná slovní hodnocení formulována dle doporučení odborné literatury?

Tato výzkumná otázka se věnuje konkrétním formulacím obsaženým ve slovním hodnocení a jejich korelací s doporučeními odborné literatury. Tato doporučení jsou uvedena v teoretické části této práce v kapitole Zásady psaní slovního hodnocení.

- Jaké nežádoucí formulace uváděné odbornou literaturou se nejčastěji v závěrečných slovních hodnoceních objevují?

Odborná literatura uvádí i formulace, které jsou pro slovní hodnocení nežádoucí. Třetí výzkumná otázka se zabývá jejich výskytem ve slovních hodnoceních a zjišťuje jeho četnost.

- Z jakých zdrojů vycházejí učitelé při tvorbě slovních hodnocení?

Tato výzkumná otázka se zabývá vztahem konkrétních slovních hodnocení k odborné literatuře. Zjišťuje především to, zda učitelé při tvorbě slovních hodnocení z odborné literatury vychází, a proto jsou tato doporučení naplňována. Dále se zjišťuje další zdroje, které jsou při vypracování používány.

## 5 Metody a postup řešení

Pro naplnění cíle práce a zodpovězení výzkumných otázek používám metody analýzy, která je doplněna dotazníkem.

Pro tyto účely bylo použito záměrného výběru respondentů z řad učitelů prvního stupně na základě dobrovolnosti. Došlo k výběru osmi učitelů prvního stupně základní školy, kteří se sami k poskytnutí slovního hodnocení přihlásili. Oslovení učitelů probíhalo dvěma způsoby. Učitelé byli osloveni pomocí e-mailu, který zprostředkoval zpravidla jiný pracovník školy (zástupci ředitele, jiní učitelé). V tomto případě došlo k oslovení pěti škol z různých krajů České republiky. Tímto způsobem byli získáni 4 respondenti z 4 různých škol. Druhým způsobem bylo oslovení prostřednictvím sociálních sítí, kde byli získáni rovněž 4 respondenti z různých škol.

Učitelé, kteří se k účasti přihlásili byli kontaktováni a byla jim ponechána možnost vybrat jedno závěrečné slovní hodnocení čistě dle jejich výběru. Toto slovní hodnocení mohlo být z aktuálního školního roku nebo z předchozích let, protože výzkum byl realizovaný v červnu. Učitelům byla možnost výběru ponechána, aby měli možnost poskytnout takové slovní hodnocení, u kterého jsou spokojeni s jeho kvalitou.

Společně se prosbou o poskytnutí slovního hodnocení byl učitelům poskytnut dotazník v elektronické podobě, kterým učitel zaslané slovní hodnocení doplnil společně s informací, že dotazník slouží k dokreslení kontextu konkrétního slovního hodnocení a dále slouží jako pomocný při vytváření závěrů analýzy. Dotazníky byly respondenty zaslány společně se slovním hodnocením taktéž v elektronické podobě.

Materiály (slovní hodnocení a dotazníky) byly po poskytnutí k sobě přiřazeny a následně anonymizovány, pokud tak již neučinil respondent.

Následovala již samotná analýza závěrečných slovních hodnocení. Analýza je prováděna s ohledem na tři hlediska. První hlediskem je forma slovního hodnocení. Při analýze formy sleduji, zda je slovní hodnocení adresováno přímo žákovi, například formou osobního dopisu. Dále zjišťuji, jakým způsobem je koncipováno a strukturováno (zda se jedná o souvislý text, rozdělení na jednotlivé předměty...). Druhé hledisko se věnuje obsahu

slovního hodnocení. Třetím hlediskem jsou samotné formulace obsažené v textu slovního hodnocení.

Při analýze z hlediska obsahu hledám ve slovních hodnoceních, zda se v nich nacházejí všechny nezbytné oblasti, které uvádí odborná literatura a také vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Výběr těchto oblastí proběhl na základě shody v odborné literatuře a jsou popsány v teoretické části této práce.

- **Žákův výkon (a jeho souvislosti)**

V této oblasti by mělo být popsáno do jaké míry žák dosahuje vzdělávacích cílů, případně do jaké míry jsou naplňována kritéria, pokud s nimi učitel ve výuce pracuje. Tuto oblast vyžaduje zákon v příslušné vyhlášce a na jejím zařazení se shodují například Starý, Laufková (2016), Vališová a Kasíková (2011). Slavík (1999) popis žákova výkonu rozšiřuje o to, že žák by se měl dozvědět kritéria a míru jejich zvládnutí.

- **Žákův přístup (a jeho souvislosti)**

Ohodnocení žákova přístupu vyžaduje rovněž vyhláška č. 256/2012 Sb., dále Schimunek (1994) uvádí, že je nutné ve slovního hodnocení postihnout i žákovo chování při učení. Starý, Laufková (2016) se žákově přístupem také dotýkají a zmiňují, že je potřeba popsat nejen žákův výkon, ale také proces vyučování a učení, kam by se tato oblast dala zařadit. Autoři se zde shodují, že je však nutné tuto oblast propojit se souvislostmi a individuálními zvláštnostmi žáka, toto bude tedy rovněž sledováno.

- **Sociální chování a schopnost spolupráce**

V této oblasti by mělo být popsáno, jak žák zvládá spolupracovat s ostatními spolužáky, jak spolupracuje ve skupině a jak se projevuje jeho sociální chování při vyučování. Tuto oblast sice nenalezneme ve vyhlášce č. 256/2012 Sb., ale do obsahu slovního hodnocení ji zahrnují Schimunek (1994) a Laufková (2016).

- **Možnou nápravu**

V oblasti možné nápravy by měl být popsán další žákův vývoj, jak je možné případné neúspěchy napravit, v jakých dovednostech, či schopnostech je možné se dále rozvíjet a jak.

Tuto oblast vyžaduje vyhláška č. 256/2012 Sb., dále ji uvádí Laufková (2016), Slavík (1999), Schimunek (1994).

Třetím sledovaným hlediskem, kterým se zabývám je analýza formulací ve slovním hodnocení. Tato doporučení jsou vybrána s ohledem na jejich shodu v prostudované odborné literatuře a vychází z uvedených doporučení v teoretické části této práce. Tento postup je zvolený pro účely jednotného zpracování analýzy. Zde rozdělují sledované jevy na žádoucí a nežádoucí, tak jak je uvádí odborná literatura.

Vybranými sledovanými **žádoucími** jevy jsou:

- Uvedení nejprve úspěchů a poté až neúspěchů (úspěchy)

Zde sleduji zda, jsou ve slovním hodnocení uvedeny nejdříve úspěchy před tím, než učitel popisuje to, v čem je žák neúspěšný. Tento jev zmiňuje například Mařasová (in Stará, 2006), Kolář, Šikulová (2009) a Stará (2006).

- Konkrétní cesta k nápravě (cesta)

U konkrétní cesty k nápravě je sledováno, zda při uvedení neúspěchu je zároveň učitelem navrženo, jak nedostatky odstranit nebo jak konkrétně může žák dále postupovat. Shoda na tomto jevu se nachází u Mařasové (in Stará, 2006) a Koláře, Šikulové (2009).

- Užití popisného jazyka (popis)

Zde sleduji, zda je při psaní slovního hodnocení užíváno popisného jazyka, především v pasážích, které mohou učitele svádět k použití jazyka posuzujícího. A to především u hodnocení žákova přístupu a sociálního chování. Že je užití popisného jazyka žádoucí se shodují například Stará (2006), Kolář, Šikulová (2009) a Košťálová, Miková, Stang (2008).

- Jasně a jednoznačné formulace (jednoznačné)

Jasně a jednoznačné formulace označují jev, který udává srozumitelnost popisu hodnocení. Sleduji zde formulace, které jsou napsány tak, aby žák konkrétně věděl, čeho dosáhl. Tento jev může částečně prolínat s jevem užití popisného jazyka, protože ten k jednoznačnosti formulací přispívá. Jako žádoucí tento jev označují Schimunek (1994), Stará (2006), a Kolář, Šikulová (2009).

Sledovanými **nežádoucími** jevy jsou:

- Srovnávání s ostatními žáky (srovnávání)

Za srovnávání s ostatními žáky považuji formulace, kde učitel porovnává žákův výkon (případně přístup) se normou třídy nebo konkrétními žáky. Tento jev uvádí například Nováčková (in Stará, 2006), Mařasová (in Stará, 2006) a Kolář, Šikulová (2009).

- Používání tzv. nálepek (nálepka)

Používání tzv. nálepek označuje použití posuzujícího jazyka a konkrétních nálepek, kde sleduji jak nálepky negativní, tak i nálepky pozitivní, které označuje jako nežádoucí jev Nováčková (in Stará, 2006), Kolář, Šikulová (2009) a Košťálová, Miková, Stang (2008).

- Převyprávění známky (známka)

Dalším jevem je převyprávění známky, kdy sleduji, zda není použito výrazů, které označují známku (výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný) a slovní hodnocení se nestává jejich přepisem. Dále sleduji použití výrazů jako „velmi dobře“, „skvěle“ apod., které nejsou sami o sobě dostatečně informativní. Tento jev považuje za nežádoucí Nováčková (in Stará, 2006) a Kolář, Šikulová (2009).

- Používání pochval, záměna motivace (pochvala)

Posledním sledovaným nežádoucím jevem je používání pochval a záměna motivace. Zde sleduji, zda učitelé ve slovních hodnocení nepoužívají přímo pochvaly (např. „Chválím Tě za...“, „Velkou pochvalu máš za...“), případně nepoužívají výrazy, které vyjadřují, že se žák učí pro uznání učitele („Cením si toho, že...“) Tento nežádoucí jev označuje Nováčková (in Stará, 2006) a Kolář, Šikulová (2009).

V závorkách uvádím kódy, kterými jsou jednotlivé jevy označené v textu.

Forma	Obsah	Formulace	
Adresát	Žákův výkon (a jeho souvislosti)	Uvedení nejprve úspěchů a poté až neúspěchů	Srovnávání s ostatními žáky
Struktura	Žákův přístup (a jeho souvislosti)	Konkrétní cesta k nápravě	Používání tzv. nálepek
	Sociální chování a schopnost spolupráce	Užití popisného jazyka	Převyprávění známky
	Možná náprava	Jasně a jednoznačné formulace	Používání pochval

Tabulka č. 1 – Sledované jevy v analýze

Pro analýzu slovních hodnocení z hlediska formulací je použito kódování, kdy pod jednotlivými kódy nalezneme konkrétní doporučení, či pravidla uváděná odbornou literaturou.

Dotazník je rozeslán učitelům současně s žádostí o zapojení do výzkumu. Důvodem pro jeho zařazení je především získat klíčové informace, které se slovním hodnocením souvisí a umožnit tak, aby k analyzovanému slovnímu hodnocení byl k dispozici kontext, či jeho další doplnění. Na základě otázek v dotazníku je možné posoudit, proč některé informace slovní hodnocení obsahuje, či postrádá, případně co ovlivňuje jeho srozumitelnost. Zároveň je důvodem jeho zařazení získání dat pro výzkumnou otázku, která se věnuje zdrojům, z kterých konkrétní učitelé vycházejí. V dotazníku se nachází pět otázek, z čehož je jedna otázka polouzavřená a čtyři otázky otevřené.

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?

U této otázky jsou dány na výběr tři možnosti, první je klasifikace, druhou je slovní hodnocení, třetí možností jsou procenta a dále je zde možnost uvést jinou formu hodnocení, případně svou odpověď upřesnit.

2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů?  
Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)

Tato otázka zjišťuje vztah přiloženého slovního hodnocení a odborné literatury. Dále zjišťuje, jaké je jsou jiné zdroje, z kterých učitele při vypracovávání slovního hodnocení čerpají.

3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?

Díky této otázce můžeme ve slovním hodnocení vysledovat případné stanovení konkrétních kritérií a popsání dosažené míry. Slouží rovněž k zjištění, zda oslovení učitelé, kteří slovně hodnotí využívají kritérií, které s tímto hodnocením úzce souvisí.

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?

Tato otázka mapuje diagnostiku a zaznamenávání informací, ze kterých slovní hodnocení vycházejí.

5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?

Poslední otázka se věnuje reflexi slovních hodnocení a může být nápomocná v případě, kdy se slovní hodnocení nezdá dostatečně srozumitelné pro žáka, případně se zde vyskytuje málo jednoznačných formulací.

Celé znění dotazníku je přiloženo v Příloze č. 1.

## **6 Analýza slovních hodnocení**

### **6.1 Slovní hodnocení č. 1**

#### **Text slovního hodnocení**

Milá XY,

ve druhém pololetí čtvrté třídy jsme prošli zkušeností, kterou v českých školách zatím nepamatujeme. Když jsme 11. března balili sešity a učebnice do aktovek proto, že se v celé České republice kvůli šíření koronaviru uzavíraly školy, nikdo z nás netušil, že už se do konce června ve škole nepotkáme. Města zela prázdnotou kvůli vyhlášené karanténě, doma se šily roušky, lidé zpočátku téměř nevycházeli ven a když, tak zejména kvůli nákupu potravin. A my jsme tři a půl měsíce strávili společně online. Každý všední den jsme



v prostředí Google Meet na ranním kruhu sdíleli své zážitky a bavili se různými hrami. Pamatuješ, co sis dala na hlavu, když ses během minuty měla rozhodnout, jak pobavit ostatní?

Dva hodinové dopolední bloky jsme v týdnu dělili mezi český jazyk, matematiku, vlastivědu, přírodovědu a angličtinu. Abychom se v zadávaných úkolech dobře vyznali, používali jsme prostředí Google Classroom. V jeho Učebnách ses naučila úkoly nacházet i odevzdávat. **(jednoznačné)** Období, které nám karanténa přinesla, bylo náročné i pro mnohé dospěláky. Je obdivuhodné, jak ses s tím vším vypořádala Ty sama. Byla to doba velkých výzev, které jsi překonávala nejen ve školních povinnostech, ale taky doma. I přes odloučení od kamarádů, technické potíže, přes občasnou únavu nebo smutnou náladu jsi dokázala pracovat na úkolech a učit se nové věci. **(popis)** A nebylo jich málo...

V ČESKÉM JAZYCE jsme se věnovali práci s odbornými texty, rozvíjeli jsme čtenářské dovednosti a v mluvnici jsme zaměřili pozornost na podstatná jména a slovesa a na to, abychom v nich dokázali psát správné i/y po obojetných souhláskách. Uprostřed slov už většinou uplatňuješ pravidla pro vyjmenovaná a příbuzná slova. Znáš postupy pro správné psaní i/y na konci slov, pro koncovky podstatných jmen i sloves tak většinou volíš správný tvar. V doplňovacích cvičeních svá rozhodnutí dokážeš ve většině případů srozumitelně vysvětlit. Mluvnické kategorie podstatných jmen a sloves určuješ s drobnou nejistotou. **(jednoznačné, úspěchy)** Ve větě dokážeš vyhledat jednoduché tvary podmětu a přísudku, často se Ti daří určovat i tvary složené. **(jednoznačné)**

V písemném projevu respektuješ stanovená zadání a dodržuješ některá známá gramatická pravidla. Své pisatelské úkoly jsi odevzdávala v řádném termínu. Tvé písmo je relativně dobře čitelné. Texty, které píšeš, bývají souvislé, mívají přesně stanovenou minimální délku a s přiměřenou mírou porozumění v nich zpracováváš zadané faktické informace. Užíváš krátké věty i rozvitá souvětí, na jejich podobě a lepší srozumitelnosti bude třeba v budoucnu dále pracovat. **(úspěchy, jednoznačné)** Tvá práce bývá úhledná **(popis)**, z velké části naplňuje očekávanou kvalitu úpravy textu, ale nabízí ještě prostor pro jisté zlepšení.

Ve čtení velmi dobře **(známka)** rozumíš jednoduchým odborným a populárně naučným textům. Dokážeš v nich rozeznat některé podstatné informace, vybrat klíčová slova a využít je ve své další práci. Pravidelně jsi četla i umělecké texty a dojmy ze své četby sis někdy

také písemně zaznamenávala. **(jednoznačné)** V českém jazyce ovládáš podstatné výstupy a učivo.

V ANGLICKÉM JAZYCE učivo s jistotou ovládáš. Potřebuješ podpořit při psaném projevu, ale většinu instrukcí v angličtině dobře rozumíš. Mluvený projev Ti nedělá potíže. Máš výbornou výslovnost. Rozumíš krátkým textům a bez větších problémů odpovídáš na otázky, které z textu vyplývají. Ovládáš novou slovní zásobu z probíraných témat. Dokážeš stupňovat přídavná jména. Při online výuce jsi byla velmi aktivní a plnila jsi většinu zadaných úkolů. **(jednoznačné)**

V MATEMATICE dokážeš správně číst a zapsat římská čísla, bez obtíží je převádíš na arabská. Čísla v oboru do milionu většinou zapisuješ i čteš správně, jen s občasným zaváháním si s nimi poradíš i v různých typech početních úloh. **(úspěchy)** S jistotou vyjádříš část celku, zapíšeš a přečteš zlomek a převedeš ho na smíšené číslo nebo zpět. S drobnou nejistotou rozeznáš a pojmenuješ různé druhy rovinných útvarů, určuješ počet jejich stran a vrcholů a také to, jsou-li pravidelné, nebo nikoliv. **(úspěchy)** U rovinných útvarů správně rozeznáš, jsou-li souměrné, určuješ i jejich osy souměrnosti. Poradíš si i s náročnějšími logickými úlohami. V hodinách umíš být aktivní a posouvat diskuzi tím, že otevíráš své přemýšlení ostatním. **(jednoznačné)** V matematice ovládáš podstatné výstupy a učivo.

V INFORMATICE podáváš skvělý **(známka)** výkon. Naučila ses pracovat se školním G Suite, umíš vytvářet dokumenty, prezentace, vlastní knihy a sdílet práci se spolužáky a učiteli. Dobře sis osvojila práci s Google Učebnou, máš přehled o zadaných úkolech a zvládáš je samostatně odevzdávat. Při online výuce samostatně ovládáš prostředí Google Meet a dodržuješ domluvená pravidla online komunikace. V případě potřeby dokážeš vyhledat podporu či radu k vyřešení svého problému. **(jednoznačné)**

PŘÍRODOVĚDU jsme zaměřili na zkoumání živé přírody a její podoby ve světě. Stavbu rostliny popíšeš srozumitelně, znáš její jednotlivé části a většinou se Ti daří určit typ těchto částí. Podle obrázku určuješ rodové i druhové jméno vybraných rostlin jen s drobným zaváháním. V poznávání obratlovců a bezobratlých živočichů si počínáš většinou správně, s občasnými chybami dokážeš rozeznat vybrané zástupce různých skupin živočichů. **(úspěchy)** Na mapě světa rozeznáš jednotlivé typy krajín v podnebných pásích, o jedné krajině jsi také ve spolupráci se spolužačkou tvořila dlouhodobý projekt. Ten splňuje

všechna zadaná kritéria. Z práce na projektu vyplývá, že dokážeš pracovat s některými odbornými pojmy a zpracovat je tak, aby jim mohli porozumět i Tví spolužáci. **(jednoznačné)** Zároveň dokážeš ve vysoké kvalitě využívat prostředí BookCreator pro tvorbu interaktivních knih. V přírodovědě ovládáš podstatné výstupy a učivo.

Ve VLASTIVĚDĚ bez obtíží ovládáš všechny stanovené výstupy a učivo. Samostatně a s přehledem se orientuješ na mapě Evropy. Bez větších obtíží umíš vyhledat a pojmenovat některé názvy pohoří, vodstva i hlavních měst. Vybrané státy Evropy popisuješ s využitím některých klíčových pojmů. Převážně správně uvádíš, co je pro státy typické a co Tě na nich zaujalo. **(úspěchy)** Na slepé mapě světa pojmenuješ všechny kontinenty i oceány. Svou elektronickou knihu o evropských státech sis vedla pečlivě, máš v ní zaznamenány všechny důležité informace. **(popis)** V aplikaci BookCreator jsi v tématu cestování po Evropě vytvořila také svou další knihu, kterou jsi věnovala svým zážitkům z Finska. Tato kniha také naplnila zadaná kritéria, je to velmi kvalitní práce.

K HUDEBNÍ VÝCHOVĚ jsi přistupovala pozitivně, otevřeně. Zejména zpěv je tvou parketou. Tvůj přístup byl proto znát na soustředěném poslouchání příběhů o našich skladatelích, snaze i dobré spolupráci. **(popis)** Po přechodu na online výuku jsi otestovala, zda si pamatuješ, co jsme se učili o A. Dvořákovi a B. Smetanovi a podle zaslaných odpovědí sis vedla velmi dobře. **(známka)** Vyzkoušela jsi také hry rytmu o tělo. Ve VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ jsi v tvorbě aktivní, projevuješ své vlastní zkušenosti. Sama dokážeš popsat a odůvodnit své tvoření a zároveň se dokážeš vyjádřit i k tvorbě ostatních. **(popis)** Společně se spolužáky jste pracovali na modelu architektury UNESCO, kde jsi neprokázala trpělivost potřebnou pro dokončení stavby. **(popis)** Na workshopu v Moravské galerii jsi se seznámila s folklorismem a secesí, kreslila pastelem část obrazu podle předlohy od Joži Uprky, vyzkoušela sis tisk ornamentu na látku a navrhla jsi svoje logo. **(jednoznačné)** V PRACOVNÍCH ČINNOSTECH jsi vstoupila do první části projektu, zaměřeného na tvorbu vlastního modelu malého samoobslužného elektromobilu. Zjistila jsi, jaké cíle a výstupy projekt přináší. Seznámila ses se stavebnicí Merkur, podle návodu jste z ní také ve skupinách začali sestavovat podvozek. V pracovních činnostech bez obtíží ovládáš všechny stanovené výstupy a učivo. V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ vždy projevuješ snahu a zájem. **(popis)** Výborně zvládáš všechny osvojované pohybové dovednosti a aktivně se zapojuješ do všech činností.

S nástupem distanční výuky jsi dostala prostor pro aktivity, které jsou Ti nejbližší. Svůj čas jsi věnovala například jízdě na kole. V červnu ses účastnila třídních výletů, v lanovém centru ses naučila zásady bezpečnosti a jištění. Velmi pozitivně hodnotím i Tvé zapojení do některých pohybových výzev v rámci online výuky.

XY, druhé pololetí čtvrtého ročníku je za námi. Udělala jsi v něm důležité kroky na své „cestě světem“. Výuky ve škole i online ses účastnila pravidelně a většinou jsi dodržovala domluvená pravidla. Tvé chování je v souladu se školním řádem. **(popis)**

Na svých úkolech jsi dokázala pracovat pod vedením učitelů, ve skupinách, ve dvojici i sama. Někdy ses obtížně soustředila při zadávání úkolů, a proto ses pak musela znovu doptávat na instrukce, které už byly dříve zadané. Jindy se ale dokážeš velmi hluboce ponořit do své práce a s opravdovým zájmem o věc pátrat po podstatě a rozuzlení problému i v situaci, kdy už to ostatní vzdávají. **(srovnávání, popis)**

Po uzavření školy jsi objevovala, jak můžeš ve výuce na dálku využít technologie. V závěru letošního školního roku s nimi pracuješ velmi samostatně. Naučila ses využívat mnoho aplikací a online prostředí. Tvořila jsi krásné knihy v BookCreatoru, přidávala příspěvky na Padlet nástěnku, řešila kvízy v Socrative nebo v Quizziz. Dovednost ovládnout a dobře využít technologie Ti někdy komplikovaly drobné technické potíže, se kterými ses dokázala obrátit vyrovnávat. **(jednoznačné)** Do společných hodin jsi vnášela zajímavé nápady i humor a zároveň jsi pečovala o druhé a o to, aby se ve Tvé přítomnosti cítili dobře. **(popis)**

Závěrečné dny, které jsme spolu strávili venku, sis užila naplno. V Petrinu ses zapojovala do různých typů her a v lanovém centru jsi i navzdory deštivému počasí pečlivě jistila své kamarády při zdolávání překážek ve výškách. **(popis)** I to svědčí o tom, že se na sebe můžete vzájemně dobře spolehnout. Není tedy divu, že jsi při tom všem zůstávala obklopena kamarády a snad i víc než jindy pracovala na tom, aby nám spolu bylo dobře. A taky že bylo. I díky Tobě.

## **Dotazník**

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?

d) Jiné, případně upřesněte: V průběhu tematického celku (většinou měsíce) hodnotíme formativně, využíváme k tomu systém 4 domluvených značek a komentáře. Na konci měsíce pak dětem píšeme stručné slovní sumativní hodnocení.

2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů? Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)

Vycházeli jsme z veřejně dostupných zdrojů na internetu (např. portály rvp.cz, nuov.cz atd.), z podkladů k popisečné zpětné vazbě (školení RWCT, formativní hodnocení), ze zkušeností spřátelených škol a z vlastních zkušeností některých učitelů.

3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?

Ano, velmi pravidelně. Děti mají místo ŽK tzv. měsíční plán, v němž mají zaznamenané cíle do každého předmětu na daný měsíc, do něj zapisujeme průběžně hodnocení a děti sebehodnocení. Při zadávání větších úkolů, v nichž mají děti něco tvořit, jsou kritéria také obvyklým pomocníkem, často se na jejich tvorbě podílí i děti. Využíváme je také jako podklad k sebehodnocení a k bezpečnému a co nejobjektivnějšímu hodnocení spolužáků.

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?

Jako podklad pro vysvědčení používám zejména finální hodnocení z konce každého měsíce, nahlédnu při tom také do jednotlivých měsíčních plánů, do žákovských výstupů. Ale naprostou většinu máme průběžně značenou v plánech, včetně komentářů k výkonům dětí.

5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?

Vysvědčení jsem s žáky refletovala po pololetních prázdninách, s rodiči zatím ne. Co se týče hodnocení na konci měsíce nebo to průběžné, tomu prostor dáváme. Osobně mnohem více reflektuji s dětmi než s rodiči.

### **6.1.1 Analýza**

Slovní hodnocení je napsáno jako osobní dopis dítěti, obsahuje úvod, kde pedagog žákovi připomíná, jak výuka probíhala, následně jsou popisovány jednotlivé předměty a na konci jsou připomínány zážitky ze školního roku. Slovní hodnocení má poměrně velký

rozsah, kdy je otázkou, zda je tak dlouhé hodnocení přiměřené věku žáka a všechny informace je zde nutné uvádět. Učitel se věnuje značnou část hodnocení popisu průběhu školního roku, jeho komplikacím, shrnuje vše, co se žáci během roku v jednotlivých předmětech učili. Možná by tyto části mohli být shrnuty v příloze slovního hodnocení, která by byla společná pro všechny žáky a rozsah slovního hodnocení by se snížil. Odborná literatura se však rozsahu slovního hodnocení nevěnuje, protože uvádí, že je to velmi individuální záležitost.

Z hlediska obsahu je největší část slovního hodnocení věnována žakově výkonu a jeho souvislostem v jednotlivých předmětech. Ve slovním hodnocení je často napřed uvedeno, čemu konkrétně se jednotlivých předmětech žáci věnovali a následně je popisován žákův výkon. V rámci popisu výkonu se učitel věnuje i popisu žakova přístupu, jako např.: *„Své pisatelské úkoly jsi v odevzdávala v řádném termínu.“* nebo *„Tvůj přístup byl znát na soustředěném poslouchání příběhů o našich skladatelích, snaze i dobré spolupráci.“*. Zejména na konci se slovní hodnocení věnuje i sociálnímu chování a schopnosti spolupráce, kdy je tato oblast popisována jak všeobecně *„dokázala pracovat pod vedením učitelů, ve skupinách, ve dvojici i sama“*, tak v souvislosti s konkrétními úkoly jako např.: *„v lanovém centru jsi i navzdory deštivému počasí pečlivě jistila své kamarády při zdolávání překážek ve výškách“*. Slovní hodnocení se nevěnuje možné nápravě, neobsahuje konkrétní doporučení, jak se v jednotlivých oblastech zlepšit. Mimo tyto oblasti je velká část hodnocení věnována školním zážitkům a také situacím, které žáci během roku zažili, jak je již zmíněno výše.

Z hlediska formulací ve slovním hodnocení nalezneme velkou míru využití popisného jazyka a také velkou míru jasných a jednoznačných formulací. Tyto dva jevy se vyskytují v celém slovním hodnocení a s největší pravděpodobností zde učitel zúročuje své vzdělání, které zmiňuje v dotazníku. Můžeme tu naléznout mnoho výrazů, které označují četnost výskytu jako např.: *„většinou“*, *„ve většině případů“* nebo okolnosti jako *„s drobnou nejistotou“*. Dalším častým zastoupeným jevem je uvádění nejdříve úspěchů a poté teprve neúspěchů, kdy se tak děje ve všech případech popisu žakova výkonu. Nevyskytuje se zde jev konkrétní cesty k nápravě, a to především z důvodu, že se této oblasti slovní hodnocení nevěnuje tolik obsahově, o neúspěších se zmiňuje velmi okrajově. V jednom případě zde

nalezneme jev srovnávání s ostatními žáky a to konkrétně: „s opravdovým zájmem o věc pátrat po podstatě a rozuzlení problému i v situaci, kdy už to ostatní vzdávají“. Jeden výskyt tu má také jev převyprávění známky a to: „a podle zaslaných odpovědí sis vedla velmi dobře“. Takové spojení se zde objevuje ještě dvakrát, ale následuje konkrétní popis, čeho žák a v jaké míře dosáhl. V celém slovním hodnocení se nevyskytují nežádoucí jevy v podobě pochval (záměny motivace) a používání tzv. nálepek, protože je v těchto případech využito popisného jazyka.

Z dotazníku vyplývá, že jsou žáci hodnoceni slovně každý měsíc a také se sebehodnotí v měsíčním plánu. To pravděpodobně napomáhá učiteli velmi výstižně popisovat konkrétní dovednosti, stejně tak se tak projevuje práce s kritérii.

## 6.2 Slovní hodnocení č. 2

### Text slovního hodnocení

Milá XY,

úspěšně jsi zvládla první pololetí čtvrté třídy a nyní si můžeš přečíst, co se Ti podařilo a co nového ses naučila. I nadále zůstáváš aktivní žákyní (**nálepka**)- dáváš pozor, hlásíš se a zapojuješ se do všech činností. (**popis**) Jsi samostatná a soustředěná. Pracuješ pečlivě a svědomitě, vždy se snažíš podat co nejlepší výkon. Máš v pořádku pomůcky. Dodržuješ pravidla chování.

V českém jazyce sis zopakovala vyjmenovaná slova, většinou správně odůvodníš i – y. V písemném projevu někdy chybuješ, přestože teoreticky všechna probraná pravopisná pravidla (velká písmena, párové souhlásky, tvrdé a měkké slabiky, háčky a čárky i znaménko za větou) ovládáš. Ve slovech rozeznáš kořen, předponu a příponovou část. Rozlišíš předponu a předložku. Učíš se určovat slovní druhy. (**NE – úspěchy**) Zlepšuješ se ve čtení, přečtenému textu rozumíš a umíš s ním pracovat. Shrneš, o čem byl text, poznáš záměr autora, odpovíš na otázky nebo vymyslíš svoje. (**popis**) Píšeš hezké vlastní texty, odděluješ správně odstavce, popisuješ osoby i prostředí vhodnými přídavnými jmény a správně používáš přímou řeč. (**jednoznačné**)

V matematice počítáš dobře. (**známka**) Daří se Ti i numerické počítání, počítáš s drobnými chybami. Z paměti násobíš, dělíš, sčítáš i odčítáš. Písemně sčítáš a odčítáš čísla do milionu.

Naučila ses písemně dělit jednociferným dělitelem. Pracuješ se zlomky – zakreslíš je a určíš část z celku. **(jednoznačné)** Společně vyřešíme jednoduché rovnice i slovní úlohy. Správně převedeš jednotky délky. Pečlivě rýsuješ přímky, úsečky, kolmice a rovnoběžky. **(popis)** S pomocí zvládneš konstrukci pravoúhlého trojúhelníka. Logické úlohy z učebnice řešíš sama nebo s kamarády.

Také angličtina Ti jde skvěle. Probranou slovní zásobu správně vyslovíš i napíšeš. Vyjmenuješ anglickou abecedu, vyspeluješ slovo a také ho podle spelování napíšeš. Mluvíš i čteš s hezkou výslovností, přečtenému textu rozumíš, orientuješ se v něm, najdeš v něm odpovědi, které anglicky řekneš i napíšeš. Naučíš se svůj text a zahraješ scénku. Rozumíš rodilým mluvčím v nahrávkách, správně reaguješ. Zapojíš se do konverzace, v hodinách se snažíš angličtinu používat co nejvíc. Zeptáš se, kolik je hodin a čas také správně určíš. Popíšeš, co děláš během dne. **(jednoznačné)**

V přírodovědě sis zopakovala podmínky života na Zemi. Zkoumala jsi půdu – víš, k čemu ji potřebujeme a kdo v ní žije. Znáš rozdíly mezi houbami a rostlinami. Dokážeš si přečíst text a samostatně udělat zápis. Dozvěděla ses zajímavé informace o savcích a ptácích a na základě přečteného článku jsi napsala svůj odborný text. Víš, jakým způsobem někteří ptáci používají zobák. Opět jsi výborně pracovala ve skupině, kde dokážeš práci rozdělit, zorganizovat a bez mé pomoci splnit všechny zadané úkoly. **(jednoznačné)**

Stejně dobře jsi pracovala i ve vlastivědě – znáš základní informace o ČR, vyjmenuješ státní symboly, popíšeš polohu i sousední státy. Orientuješ se na mapě, znáš naše řeky, nížiny, pohoří a jejich nejvyšší hory a vše zakreslíš do slepé mapy. Rozumíš mapovým značkám. Zúčastnila ses projektu Slatiňany, kdy ses dozvěděla o historii města, zámku, naší školy a také o chovu starokladrubských koní. Při vytváření lapbooku jsi využila všechny získané informace. **(jednoznačné)** Povedla se Ti prezentace Pardubického kraje.

V předmětech Výtvarná výchova a Člověk a svět práce používáš při tvorbě fantazii, vyjádříš vlastní zkušenosti a pocity. Za pomoci různých materiálů nakreslíš, namaluješ nebo vytvoříš to, co vidíš nebo to, co si představuješ. Pracuješ pečlivě. **(popis)** Využíváš svoji fantazii nebo zadaný postup. Tvé práce byly velmi zdařilé!

XY, ať se Ti daří i v druhém pololetí! (Jméno třídního učitele)



V hodinách tělesné výchovy jsi stále aktivní **(nálepka)**, účastníš se pohybových her, soutěžíš a kondičních cvičení. **(popis)** Zvládáš sestavení rozcvičky. Zlepšuješ se v herních činnostech s míčem i v atletických disciplínách. Při pohybu v terénu jsi vytrvalá, udržuješ tempo chůze, pracuješ s dechem. **(jednoznačné)** Věřím, že ti pohyb bude i nadále přinášet radost. (Jméno učitele tělesné výchovy)

V hudební výchově zpíváš s kytarou, zapojila ses do nácviku mazurky. Dokážeš zakreslit základní stupnici do notové osnovy a vytleskat rytmus dle grafického záznamu. **(jednoznačné)** Cením si Tvé aktivity v hodinách. **(pochvala)** (Jméno učitele hudební výchovy)

### Dotazník

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?

b) slovní hodnocení

d) Jiné, případně upřesněte: body (v testech), ústní zpětná vazba, hodnocení dětí vzájemně, samohodnocení

2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů?  
Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)

odborná literatura, semináře, kolegové

3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?

ano

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano ...body, poznámky, každých 14 dní se hodnotí děti a já jim k tomu píšu své postřehy

5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?

ano, při konzultacích rodič – žák

#### 6.2.1 Analýza

Slovní hodnocení je psáno jako osobní dopis žákovi, kdy je po úvodu rozděleno odstavci na jednotlivé předměty. První část je psána třídním učitelem a následně je slovní hodnocení doplněno učiteli, kteří žáka vyučují zbylé předměty.

Slovní hodnocení se obsahově převážně věnuje popisu žákova výkonu a jeho souvislostem. Této oblasti je věnována podstatná část textu, která se týká jednotlivých předmětů. Ty jsou rozvedeny na konkrétní výukové cíle, jako například: „*Probranou slovní zásobu správně vyslovíš i napíšeš. Vyjmenuješ anglickou abecedu, vyspeliješ slovo a také ho podle spelování napíšeš.*“ Slovní hodnocení se často věnuje i vývoji dovedností, kdy učitel popisuje například zlepšení („*Zlepšuješ se ve čtení*“). Žákově přístupu je věnována část na začátku slovního hodnocení jako např.: „*Jsi samostatná a soustředěná. Pracuješ pečlivě a svědomitě, vždy se snažíš podat co nejlepší výkon.*“, popis této oblasti se poté objevuje u i jednotlivých předmětů: „*Zapojíš se do konverzace, v hodinách se snažíš angličtinu používat, co nejvíc.*“ Oblasti sociálního chování a schopnosti spolupráce se slovní hodnocení věnuje velmi málo, ale nalezneme zde větu, která i toto popisuje, a to: „*Opět jsi výborně pracovala ve skupině, kde dokážeš práci rozdělit, zorganizovat a bez mé pomoci splnit všechny zadané úkoly.*“ Oblasti možné nápravy a zlepšení se slovní hodnocení nevěnuje, pravděpodobnou příčinou je malá četnost popisu neúspěchů.

Z hlediska formulací můžeme ve slovním hodnocení velmi často najít jev jednoznačných a jasných formulací, které se nachází při popisu výkonů v jednotlivých předmětech. Dalším často vysledovaným jevem je užívání popisného jazyka, kterým jsou často popisovány konkrétní znalosti, či dovednosti. Jev uvedení nejprve úspěchů a až poté neúspěchů se nedá ze slovního hodnocení příliš vysledovat, protože neúspěchy se v něm téměř nenacházejí. V případě, kdy byl neúspěch u předmětu zmíněn, pak došlo k opačnému postupu. „*V českém jazyce sis zopakovala vyjmenovaná slova, většinou správně odůvodníš i – y. V písemném projevu někdy chybuješ, přestože teoreticky všechna probraná pravopisná pravidla (velká písmena, párové souhlásky, tvrdé a měkké slabiky, háčky a čárky i znaménko za větou) ovládáš. Ve slovech rozeznáš kořen, předponu a příponovou část.*“ Ze stejného důvodu nelze ve slovním hodnocení vysledovat i jev konkrétní cesty k nápravě, který by se například u předchozího uvedeného případu dal využít. Nežádoucích jevů nenalezneme v tomto slovním hodnocení mnoho. Slovní hodnocení se ve dvou případech nevyhnulo použití nálepky a to konkrétně „*zůstáváš aktivní žákyní*“ a „*jsi samostatná a soustředěná*“. V obou případech byl ale tento jev následovaný popisem. Stejně diskutabilní je poté jev přepisu známky, kdy je výjimečně použito výrazu, který označuje známku (dobrý, výborný), případně jiných nekonkrétních výrazů jako „*skvěle*“, ale následně je poskytnuta zpětná

vazba a popsáno, jakých konkrétních cílů žák dosáhl. Tento nežádoucí jev se tu tedy sice vyskytuje, ale není tím oslabena informativnost slovního hodnocení. Jev pochvaly (záměny motivace) se vyskytl ve slovním hodnocení pouze jednou: „*Cením si tvé aktivity v hodinách.*“ Srovnávání s ostatními žáky ve slovním hodnocení nenalezneme.

Z dotazníku vyplývá, že učitel ve výuce pracuje s kritérii a při tvorbě slovního hodnocení vychází ze svých poznámek a sebehodnocení žáků. Ve slovním hodnocení se dá vyzorovat velká konkrétnost informací a učitelova přehledu o postupu žáka, konkrétní kritéria a míra jejich zvládnutí.

### 6.3 Slovní hodnocení č. 3

#### Text slovního hodnocení

Milá XY,

rok uběhl jako voda a Ty končíš třetí třídu. V tomto školním roce jsi opět pracovala s elánem a chutí se něčemu novému naučit. Samostatně, zodpovědně a velmi pečlivě plníš všechny povinnosti. Své činnosti si dokážeš naplánovat a vždy se je snažíš dokončit. Pracuješ vytrvale a ctižádostivě. **(popis)** Bohužel jsme nemohli kvůli nemoci covid-19 veškerý čas trávit společně, ale setkávali jsme se alespoň zprostředkovaně přes online aplikaci Teams. Velkou pochvalu zasluhuješ za zvládnutí ovládání a orientaci v této aplikaci. **(pochvala)** Online výuku jsi navštěvovala pravidelně, aktivně ses do ní zapojovala a Tvá práce byla vždy vynikající. Nadstandardně jsi plnila úkoly zadávané v aplikaci „Umíme to“.

V oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ jsi prokázala, že se orientuješ v mluvnických jevech a umíš je používat v ústním i písemném projevu. Ve druhém pololetí sis osvojila řady vyjmenovaných slov a snažíš se uplatňovat pravidla psaní i, í, y, ý po obojetných souhláskách v kořenové části slov. **(jednoznačné)** Občas se sice ve Tvých textech a diktátech objeví nějaké chybičky, ale soustavným procvičováním je určitě odstraníš. **(úspěchy, cesta)** Písmo máš čitelné a celkem úhledné. Při práci s textem umíš vyhledat slovní druhy a u podstatných jmen a u sloves trénuješ určování jejich mluvnických kategorií. Tvé čtenářské schopnosti jsou dobré. **(známka)** Čtení se již pro Tebe stalo nástrojem, pomocí kterého získáváš nové informace. Texty a knihy zvládáš číst s porozuměním nahlas i tiše a dovedeš se vyjádřit k jejich obsahu. **(jednoznačné)**

V matematice máš bezpečně zvládnutou většinu probraných postupů, které dovedeš používat při praktických úkolech. Většinou jsi pohotová a chápeš souvislosti, někdy potřebuješ ještě pomoc. **(úspěchy)** Umíš písemně i ústně sčítat i odčítat čísla v oboru do 1000. Seznámila ses s dělením se zbytkem u dvouciferného čísla. S rozvahou řešíš úlohy se závorkami a uplatňuješ přitom správné pořadí početních úkonů. **(jednoznačné)** Při geometrii si počínáš pečlivě, Tvé rýsování je čisté a přesné. **(popis)** Zvládáš odhadovat i měřit délky úseček.

V prvouce ses učila vyhledávat důležité informace v přiměřeně náročných textech, knihách, na internetu a formulovat a zapisovat si podstatné myšlenky do sešitu. Máš bohaté znalosti o živé i neživé přírodě. Zvládáš provádět jednoduché pozorování přírody, zaznamenávat a hodnotit jeho výsledky. **(popis)** Všechny pracovní listy, na kterých jsi měla pracovat v rámci distanční výuky, jsi zvládla skvěle.

VV : Ráda kreslíš i maluješ, při práci se soustředíš a jsi pečlivá **(nálepka)**. Očekávám, že budeš výtvarné techniky rozvíjet v příštím školním roce stejně dobře jako doposud. **(záměna motivace)**

PČ: Při tvoření přistupuješ kreativně k práci s papírem a drobným materiálem. **(popis)** Věřím, že v tom budeš pokračovat.

TV: S chutí se zapojuješ do pohybových činností, ráda sportuješ. Věřím, že i během distanční výuky sis našla čas k pohybu.

HV: Ráda se zapojuješ do všech aktivit. Zpíváš písničky, tancuješ, řešíš hudební kvízy, seznámila ses s dalšími hudebními pojmy. **(popis)** Doufám, že i během té doby, co jsme se neviděli, sis něco hezkého zazpívala a zatancovala.

### **Dotazník**

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?
  - b) Slovní hodnocení
  - c) Procenta
2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů?  
Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)
  - jiní učitelé
  - odborná literatura
3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení? ANO

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?
  - ano, píší si poznámky z hodin, procentuální hodnocení větších prací, děti si zapisují sebehodnocení své týdenní práce do hodnotících list
5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?
  - ano, děti reflektují svoji práci na konci týdne, během skupinové práce i v hodinách a já jim k tomu dávám zpětnou vazbu
  - s rodiči na tripartitních schůzkách

### 6.3.1 Analýza

Slovní hodnocení je psáno jako osobní dopis žákovi, kdy je následně děleno úvod a na jednotlivé předměty.

Z hlediska obsahu se slovní hodnocení věnuje především žakově výkonu v jednotlivých předmětech, s tím, že největší důraz je v něm dáván na předměty český jazyk, matematika a prvouka. Hodnocení se ve velké míře věnuje i žakově přístupu, kterému se věnuje především v úvodu: *„Samostatně, zodpovědně a velmi pečlivě plníš všechny povinnosti. Své činnosti si dokážeš naplánovat a vždy se je snažíš dokončit.“* a také u jednotlivých předmětů: *„s chutí se zapojuješ do pohybových činností“*. Slovní hodnocení se nevěnuje oblasti sociálních vztahů a schopnosti spolupráce. Ve slovním hodnocení se objevuje oblast možné nápravy a to konkrétně: *„Občas se sice ve Tvých textech a diktátech objeví nějaké chybičky, ale soustavným procvičováním je určitě odstraníš.“*

Z hlediska formulací se ve slovním hodnocení velmi často objevuje jev jednoznačných formulací a také jev popisného jazyka. Dalším velmi častým jevem poté je uvedení úspěchů před neúspěchy, kdy se tak děje vždy, když jsou neúspěchy uvedeny. V hodnocení se také objevuje jev konkrétní cesty nápravy, kdy učitel doporučuje více procvičovat, aby žák odstranil chyby ve svých textech. Z nežádoucích jevů můžeme v hodnocení naléznout jev používání pochvaly: *„Velkou pochvalu zaslouhuješ za zvládnutí...“* a poté případ *„Očekávám, že budeš výtvarné techniky rozvíjet...“* by se dal označit za záměnu motivace, protože učitel zde klade na žáka svá vlastní očekávání, což by mohlo působit manipulativně a nepodporovat vnitřní motivaci žáka. V jednom případě se zde objevuje jev užití nálepky (*„jsi šikovná“*). Jev přepisu známky se zde objevuje také, a to konkrétně v případě *„Tvé čtenářské schopnosti jsou dobré.“* nebo *„Tvá práce byla vynikající“*, pokud je ale těchto

výrazů využito, jsou doplněny konkrétním popisem, co se žákovi vedlo nebo co se naučil a není tak narušena kvalita zpětné vazby. V hodnocení se nevyskytuje jev srovnávání s ostatními žáky.

Z dotazníku vyplývá, že učitel ve výuce pracuje s kritérii, pravidelně si zaznamenává poznámky z hodin a poskytuje zpětnou vazbu k sebehodnocení žáků. Toto má pravděpodobně velký vliv na to, že hodnocení je velmi konkrétní, daří se mu popisovat konkrétní výkony žáka a míru jejich zvládnutí.

## 6.4 Slovní hodnocení č. 4

### Text slovního hodnocení

Milá XY,

když jsi v září přišla do školy, znala jsi pár velkých tiskacích písmen. Zpočátku se Ti další písmena pletla, nyní přečteš a napíšeš všechna písmena. Dříve pro Tebe bylo obtížné hláskovat slova, ale vytrénovala jsi svůj sluch, dokážeš napsat i slova delší. **(NE – úspěchy)** Říkala jsi, že Tě čtení začalo bavit, trpělivě si nahlas čti a brzy dosáhneš i plynulosti. **(cesta)** Důležité je, že většinou rozumíš, co písmenka dohromady znamenají.

Tvou vášní je kreslení a vybarvování, určitě i díky tomu dovedeš psát velmi úhledně. Krátká slova zapisuješ bezchybně, dokonce i se správnou délkou samohlásek. **(jednoznačné)** Pozor ještě na zrcadlové psaní některých písmen, například B, Z (u čísel 5, 6). **(úspěchy)**

V matematice si poradíš se stavbami z krychlí podle plánku, naučila ses porovnávat čísla, sčítat je a odčítat do 11, poradíš si s krokováním nebo se sčítacími trojúhelníky. **(jednoznačné)**

Mezi Tvé nejoblíbenější činnosti patří výtvarné tvoření. Ráda hraješ na flétnu nebo zpíváš. K pohybu se někdy necháš přemlouvat.

V porovnání se začátkem školního roku jsi při vyučování pozornější, soustředěnější. Ještě je potřeba zrychlit své tempo v přechodu k jiným činnostem a zejména při převlékání na tělocvik nebo oblékání na oběd. ..., zamysli se a navrhní, co změnit, aby na Tebe nemusela celá třída čekat. **(úspěchy, cesta)**

Všimla jsem si, že některé spolužačky potěšilo, jak se k nim poslední dobou chováš vstřícně a vlídně. **(popis)**

Přeji Ti, ať si poznávání nových věcí užíváš, máš chuť objevovat a ať máš z každého krůčku radost. Jsem ráda, že jsi v naší třídě, a těším se, co spolu v dalším pololetí zažijeme.

Tvoje paní učitelka

### **Dotazník**

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?

b) Slovní hodnocení

2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů? Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)

Dříve jsem se snažila přečíst vše, co o SH vyšlo v českém jazyce. Absolvovala jsem celou řadu školení organizovaných „Začít spolu“, Kritickým myšlením, školou...

V paměti mám lektorky Janu Nováčkovou, Jiřinu Stang a Šárku Mikovou, Mirku Škardovou.

3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?

Snažím se.

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?

Na každý školní rok si zakládám nový sešit A4, vždy na dvojstránku nadepíši jméno dítěte (první stranu používám v 1. pololetí). Dále každou stranu oddělím třemi vodorovnými čarami a tam si poznamenávám své postřehy, pozorování o chování, Čj, M a ČaJS. Kromě toho mám jmenné seznamy na A4 – věnované výchovám.

5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?

Ano – v 1. a 3. čtvrtletí se vždy konají setkání – žák – rodič – učitel.

#### 6.4.1 Analýza

Slovní hodnocení je psáno formou osobního dopisu žákovi a dále je rozděleno na jednotlivé předměty.

Slovní hodnocení z hlediska obsahu zmiňuje především žákův výkon včetně jeho souvislostí. Učitel se také věnuje jeho vývoji v průběhu hodnoceného období a zlepšení („*vytrénovala jsi svůj sluch*“). Větší pozornost slovní hodnocení věnuje předmětu český jazyk, o ostatních předmětech se zmiňuje velmi krátce. Poté plynule přechází k hodnocení žákova přístupu („*jsi při vyučování pozornější, soustředěnější*“) a následuje také popis sociálních vztahů („*Všimla jsem si, že některé spolužačky potěšilo, jak se k nim poslední dobou chováš vstřícně a vlídně.*“). Dále se věnuje také možné nápravě, která je zmíněna v rámci konkrétních dovedností nebo schopností. Slovní hodnocení zmiňuje i mimoškolní aktivity a zájmy žáka, některé z nich dává do souvislosti s jeho školní úspěšností. („*Tvou vášní je kreslení a vybarvování, určitě i díky tomu dovedeš psát velmi úhledně.*“)

Mezi sledovanými jevy z hlediska formulací můžeme najít velký podíl jasných a jednoznačných formulací a také popisného jazyka jako například „*naučila ses porovnávat čísla, sčítat je a odčítat do 11, poradiš si s krokováním*“. Až na jeden případ dochází k uvádění úspěchů před neúspěchy, ale v tomto případě jde spíše o popis žákova vývoje, proto tento jev neubírá hodnocení na motivačním působení. V hodnocení nacházíme i dva případy konkrétní cesty k nápravě, konkrétně se jedná o: „*trpělivě si nahlas čti a brzy dosáhneš i plynulosti*“ a následně je v dalším případě nabídnut žákovi podnět k přemýšlení o nápravě ve znění: „*zamysli se a navrhni, co změnit, aby na Tebe nemusela celá třída čekat*“, kde se tedy nejedná o konkrétní řešení učitele, ale spíše o návrh, co by se mohlo změnit. Ze sledovaných nežádoucích jevů se žádný v hodnocení nevyskytuje.

Z dotazníku vyplývá, že učitel slovně hodnotí i v průběhu školního roku, což může být důvodem pro to, že závěrečné slovní hodnocení není příliš dlouhé rozsahem a nezmiňuje se tolik o dílčích dovednostech žáka. I díky tripartitním setkáním mohou mít žáci dostatek zpětné vazby.



## 6.5 Slovní hodnocení č. 5

### Text slovního hodnocení

**XXX**, v **českém jazyce** pracuješ velmi dobře. **(známka)** Čtení hlásek, slabik, slov i vět zvládáš perfektně a rozklad slov na slabiky a hlásky je na tom stejně. Čtenému textu rozumíš velmi dobře **(známka)**, s přehledem umíš vybrat vhodné slovo z textu a doplnit věty tak, aby měly smysl. **(jednoznačné)** Velké zlepšení je v úhlednosti písma, při psaní teď tolik nespěcháš. **(cesta)** Psací písmo přečteš i napíšeš bez potíží. Skládání slov a vět z jednotlivých hlásek a slabik zvládáš velmi dobře. V **matematice** ti žádné učivo nedělá potíže. S přehledem doplníš číselnou řadu, orientuješ se na číselné ose, porovnáváš čísla, rozkládáš čísla, sčítáš i odčítáš. Ze slovní úlohy bez potíží poznáš, jestli máš sčítat nebo odčítat a dokážeš odpovědět na otázku. **(jednoznačné)** Občas se ti však stává, že některá čísla napíšeš opačně, tak si na to dej pozor :-). **(úspěchy)** V předmětu **Já a můj svět** se orientuješ velmi dobře. **(známka)** Máš velmi dobrý přehled o světě kolem nás a do povídání o většině témat se okamžitě zapojíš. **(jednoznačné)** V **tělesné výchově** patříš mezi velmi aktivní žáky **(nálepka)**, všechny cviky s přehledem zvládneš. Dodržuješ předem zadaná pravidla a nebojíš se žádného sportu ani hry. **(popis)** Ve **výtvarné výchově** to sice není tak úplně sláva, ale vždy se snažíš mít práci splněnou co nejlépe. Stejně jsou na tom i **pracovní činnosti**, kde hodnotím především snahu mít svůj výrobek co nejlepší. **(NE – úspěchy)** V hodinách **hudební výchovy** se s chutí zapojíš do všech činností a většinu písniček se během chvíle naučíš. **(popis)** **Chování** v hodinách je většinou v naprostém pořádku. Někdy jsi upovídaný **(nálepka)**, ale po napomenutí se okamžitě zklidníš. Trochu divočejší jsou přestávky, neboť máš hodně energie a dostatek divochů kolem sebe. Naše třídní pravidla ale většinou respektuješ a není třeba ti je připomínat. **(popis)** První pololetí školního roku jsi zvládl naprosto perfektně. Zasloužíš si velkou pochvalu a uznání **(pochvala)** za snahu a dobře odvedenou práci. :-)

### Dotazník

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?
  - a) Klasifikace
  - b) Slovní hodnocení

2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů?  
Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)

Odborná literatura + kolegyně ve škole

3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?

Ano

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano – ke jménu si vždy zaznamenávám, co se mu tak úplně nedaří, kde je třeba přidat.

5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?

Ano – společně si s žáky hodnocení procházíme. Žáci svou práci musí hodnotit sami, některé je nutné naučit, aby si víc věřili a nepodceňovali své vědomosti a dovednosti.

### 6.5.1 Analýza

Slovní hodnocení je napsáno jako osobní dopis dítěti, kdy jsou jednotlivé předměty popsány v souvislém textu.

Z hlediska obsahu se slovní hodnocení věnuje především výkonu žáka v jednotlivých předmětech. Můžeme zde nalézt i popis vývoje žákova výkonu („*Velké zlepšení je v úhlednosti písma...*“). Žákův přístup je popsán v rámci předmětů („*dodržuješ předem stanovená pravidla*“) a je popisován i v rámci konkrétních situací, kdy učitel například popisuje, že je žák při přestávkách velmi živý, především z toho důvodu, že při nich panuje obdobná atmosféra. Na konci slovního hodnocení je část věnována přímo chování žáka v hodinách („*chování v hodinách je v naprostém pořádku*“). Sociálnímu chování a schopnosti spolupráce se slovní hodnocení nevěnuje, až na zmínku chování při přestávkách. V hodnocení je i zmíněna možnost nápravy: „*Občas se ti však stává, že některá čísla napíšeš opačně, tak si na to dej pozor.*“.

Ve slovním hodnocení převládají jasné a jednoznačné formulace, které se věnují především konkrétním dovednostem v jednotlivých předmětech jako například:

„S přehledem doplňuje číselnou řadu, orientuje se na číselné ose, porovnává čísla, rozkládá čísla, sčítá i odčítá...“. Stejně tak často zde nalezneme i použití popisného jazyka. Jev uvedení nejprve úspěchů a poté neúspěchů je v hodnocení také zastoupen („Ze slovní úlohy bez potíží poznáš, jestli máš sčítat nebo odčítat a dokážeš odpovědět na otázku. Občas se ti však stává, že některá čísla napíšeš opačně, tak si na to dej pozor.“), při hodnocení výtvarné výchovy a pracovních činností dochází k opačnému postupu. Vyskytují se zde i konkrétní cesty k nápravě, kdy jedna konstatuje, že zlepšení žák dosáhl poté, co přestal při psaní spěchat a druhá doporučuje věnovat pozornost psaní číslic. Z nežádoucích jevů zde můžeme nalézt použití nálepek jako „jsi upovídaný“ a „patříš mezi velmi aktivní žáky“. V jednom případě je také použita pochvala („Zasloužíš si velkou pochvalu a uznání...“). Ve dvou případech poté můžeme nalézt použití známky, případně pojmu, který není zpětnovazební („velmi dobře“). Sledovaný jev srovnávání s ostatními žáky se v hodnocení nevyskytuje.

Z dotazníku vyplývá, že učitel si zaznamenává, kde má žák v učivu potíže a kde je potřeba se zlepšit, což je promítnuto i ve slovním hodnocení, kdy popisuje vývoj dovedností a neúspěchy, ke kterým nabízí i možné řešení. Dále učitel vychází, mimo jiné, z odborné literatury a tento vliv se zde dá sledovat na používání popisného jazyka a jasných formulací.

## 6.6 Slovní hodnocení č. 6

### Text slovního hodnocení

MILÁ XY,

V ZÁŘÍ JSI NASTOUPILA DO PRVNÍ TŘÍDY A STALA SE Z TEBE ŠKOLAČKA. MÁŠ ZA SEBOU ÚVODNÍ POLOLETÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A JÁ JSEM MOC RÁDA, ŽE TĚ VE TVÉM PRVNÍM VYSVĚDČENÍ MŮŽU JEN CHVÁLIT. **(pochvala)** SE SPOLUŽÁKY PĚKNĚ **(známka)** SPOLUPRACUJEŠ A TAKÉ DOKÁŽEŠ PODAT POMOCNOU RUKU TĚM, CO JI POTŘEBUJÍ. CHVÁLÍM I TVOU DOMÁCÍ PŘÍPRAVU. **(pochvala)** V ČESKÉM JAZYCE SES NAUČILA VŠECHNA VELKÁ TISKACÍ PÍSMENA. BEZ PROBLÉMŮ JE POZNÁŠ, SPRÁVNĚ NAPÍŠEŠ I PŘEČTEŠ. Z JEDNOTLIVÝCH PÍSMEN DOKÁŽEŠ POSKLÁDAT SLOVA A BEZCHYBNĚ JE SPOJÍŠ DO VĚT, **(jednoznačné)** ZA COŽ TĚ OPRAVDU CHVÁLÍM.

**(pochvala)** POSTUPNĚ ROZŠIŘUJEŠ SVOU SLOVNÍ ZÁSOBU ČESKÝCH SLOVÍČEK, KTERÁ UMÍŠ DOBRĚ POUŽÍVAT. NEOSTÝCHEJ SE A KOMUNIKUJ V ČEŠTINĚ ČASTĚJI, **(cesta)** JDE TI TO VÝBORNĚ **(známka)**. PÍSMO MÁŠ VELICE ÚHLEDNÉ. DÁVÁŠ SI ZÁLEŽET NA TOM, ABY PÍSMENA MĚLA SPRÁVNÝ SKLON I TVAR. **(popis)** VĚŘÍM, ŽE SE TI **(záměna motivace)** V DRUHÉM POLOLETÍ POVEDE V PSACÍM PÍSMU STEJNĚ DOBRĚ. V MATEMATICE SES NAUČILA PSÁT SPRÁVNĚ VŠECHNY ČÍSLICE. VÝBORNĚ SČÍTÁŠ I ODCÍTÁŠ DO DVANÁCTI. TAKÉ POROVNÁVÁNÍ ČÍSEL MEZI SEBOU UMÍŠ BEZ PROBLÉMŮ. VELMI DOBRĚ SE TI DAŘÍ ŘEŠIT SLOVNÍCH ÚLOHY I TVOŘIT PLÁNY A STAVBY Z KRYCHLÍ. **(jednoznačné)** ROZVOJ LOGICKÉHO MYŠLENÍ PROCVIČUJEME V RŮZNÝCH PROSTŘEDÍCH JAKO KROKOVÁNÍ, NEPOSEDOVÉ I PYRAMIDY. SVÉ ŘEŠITELSKÉ POSTUPY UMÍŠ PĚKNĚ VYSVĚTLOVAT. JSEM RÁDA, ŽE TĚ MATEMATIKA BAVÍ. V PŘEDMĚTU ČLOVĚK A SVĚT SE UČÍME POZNÁVAT PŘÍRODU, ORIENTOVAT SE V PROSTORU I PRAVIDLA DOPRAVNÍ VÝCHOVY. PŘEDEVŠÍM SE VŠAK SEZNAMUJEME SAMI SE SEBOU A SE SPOLUŽÁKY VE TŘÍDĚ. PŘI VÝTVARNÝCH A PRACOVNÍCH ČINNOSTECH UKAZUJEŠ SVOU KREATIVITU. **(popis)** VYZKOUŠELA SIS KRESLENÍ TUŽKOU, VOSKOVKAMI, PASTELKAMI A MALOVÁNÍ TEMPEROVÝMI I VODOVÝMI BARVAMI. CHVÁLÍM TĚ **(pochvala)** ZA ZRUČNOST PŘI MODELOVÁNÍ ANDĚLSKÉHO ZVONKU Z KERAMICKÉ HLÍNY. DO HODIN HUDEBNÍ VÝCHOVY I PROGRAMU POTICHOUNKU SE RÁDA ZAPOJUJEŠ. **(popis)** VYZKOUŠELA SIS TAKÉ HRU NA RŮZNÉ NÁSTROJE A ZPĚV MNOHA PÍSNIČEK. SVOU FYZICKOU ZDATNOST ROZVÍJÍŠ V HODINÁCH TĚLESNÉ VÝCHOVY. VŽDY SE S CHUTÍ ÚČASTNÍŠ VŠECH SPORTOVNÍCH AKTIVIT A HER. **(popis)** ÚSPĚŠNĚ JSI TAKÉ ABSOLVOVALA PRVNÍCH DESET LEKCÍ PLAVECKÉHO VÝCVIKU A VYZKOUŠELA SIS BRUSLENÍ NA LEDĚ, COŽ TI ŠLO BÁJEČNĚ. XY, PŘEJI TI, ABY I TVŮJ DALŠÍ PŮLROK BYL TAK ÚSPĚŠNÝ, JAKO TEN PRVNÍ. VĚŘÍM, ŽE I NADÁLE BUDE TVÁ ŽÁKOVSKÁ KNÍŽKA PLNÁ SLUNÍČEK. **(záměna motivace)**

TVÁ TŘÍDNÍ UČITELKA, (Jméno třídní učitelky)

## Dotazník

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?
  - a) Klasifikace Ve 3.-4. ročníku
  - b) Slovní hodnocení V 1.-2. ročníku + hodnocení smajlíky
2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů? Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)

Ze začátku používání slovního hodnocení jsem čerpala z prací kolegyně, něco málo jsem hledala na internetu, ale tam jsem našla jen jak slovní hodnocení vypadat nemá.

3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?

Umím bez chyb – 1, sluníčko

Umím s výjimečnými chybami – 2, úsměváček

Umím s chybami – 3, rovná pusa

Umím, ale musím hodně procvičovat – 4

Ještě neumím – 5, mračoun

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?

Pokud nepočítám smajlíky (viz výše), tak ne.

5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?

Podle potřeby mé i rodičů, podle situace jednotlivého dítěte, popř. nějakého zádrhelu, pokud se týká celé třídy. Není to ale pravidlem.

### 6.6.1 Analýza

Slovní hodnocení je psáno jako osobní dopis žákovi, který se věnuje jednotlivým předmětům zvlášť v souvislém textu.

Z hlediska obsahu se slovní hodnocení na začátku krátce věnuje sociálnímu chování a schopnosti spolupráce („*Se spolužáky pěkně spolupracuješ a také dokážeš podat pomocnou ruku těm, kteří ji potřebují*“). Následuje popis žákova výkonu v jednotlivých předmětech, kdy tato oblast tvoří největší část hodnocení. Žákův přístup je popisován v rámci předmětů a v závislosti na nich jako např.: „*Do hodin hudební výchovy i programu Potichounku se*

*ráda zapojuješ.*“. Oblasti možné nápravy je v textu věnována jedna zmínka, která slouží jako podpora pro komunikaci v českém jazyce („*Neostýchej se a komunikuj v češtině častěji*“).

V textu se nalezneme jevy jasných a jednoznačných formulací u popisu konkrétních dovedností v předmětech, ale také využití popisného jazyka („*zručnost při modelování andělského zvonku z keramické hlíny*“). Často se ale učitel vyjadřuje o dovednostech, které si žák vyzkoušel nebo které dělali jako třída. V rámci těch ale dále žáka nehodnotí, jen je zmiňuje. Jev uvedení nejprve úspěchů a až poté se neúspěchů nelze v hodnocení naléznout, protože se neúspěchy nezabývá. V hodnocení se objevuje jednou i jev konkrétní cesty k nápravě, kdy učitel doporučuje více komunikovat v českém jazyce. Z nežádoucích jevů se v hodnocení nejčastěji objevuje používání pochval jako „*Chválím tě za tvou domácí přípravu.*“ nebo „*Chválím tě za zručnost...*“. Tento jev se zde objevuje velmi často, konkrétně šestkrát. Můžeme tu naléznout i jev převyprávění známky, jako například: „*Jde ti to výborně*“ nebo „*Výborně sčítáš i odčítáš do dvanácti*“. V hodnocení se nevyskytuje jev srovnávání s ostatními žáky ani používání nálepek.

Z dotazníku vyplývá, že učitel s odbornou literaturou nepracuje, může to být důvodem, proč se v jeho slovním hodnocení často objevují nežádoucí jevy záměny motivace a používání známky. Dále v dotazníku uvádí velmi obecná kritéria, která fungují jako zástupná pro známku, což může být důvodem, proč v textu nalezneme i použití převyprávění známky, které však není tak časté, jako jev používání pochval.

## 6.7 Slovní hodnocení č. 7

### Text slovního hodnocení

Milý XY,

vstup do první třídy jsi zvládl výborně. **(známka)** Postupně sis osvojil potřebné návyky a velmi rychle ses seznámil se školním prostředím. Do školy chodíš připravený a snažíš se pracovat co nejlépe. Pokynům učitele rozumíš, zadané úkoly plníš svižně, ale občas se necháváš rozptylovat okolními podněty, které ne vždy souvisí s výukou. **(úspěchy)** Pracuješ samostatně a osvojit si nové učivo pro Tebe nebyl žádný problém. Jsem ráda, že s Tebou mohu pracovat a chválím Tvou celou pololetní práci. **(pochvala)** Velmi pěkně čteš, a to i delší slova a celé věty. Vnímáš obsah přečteného a daří se Ti vyhledávat informace

v krátkých větách a správně odpovídat na kontrolní otázky. Bezchybně skládáš i rozkládáš slova na hlásky a umíš je správně napsat. Při sestavování celých vět, občas zapomeneš na správnou interpunkci nebo písmenko, ale po upozornění chybu vyhledáš a opravíš. **(jednoznačné)** Při písemném projevu se snažíš dodržovat zásady správného sezení a držení tužky. Tvary grafomotorických cviků se snažíš dodržovat, ale ještě si pohlídej sklon a směr, kterým tahy tužkou vedeš a nespěchej s jejich provedením. **(úspěchy, cesta)**

V matematice se výborně orientuješ ve všech prostředích, se kterými jsme se dosud seznámili. Pochopil jsi princip sčítání i odčítání, umíš sestavit matematické příklady a bezchybně je vypočítat. Správně porovnááš i rozdělujete čísla do 10. Postavíš jednoduché stavby z kostek i zapíšeš tyto stavby do plánu. Při zadávání úloh nepotřebuješ vedení, většinou víš, jak cvičení řešit. **(jednoznačné)**

V předmětu člověk a svět správně aplikuješ své znalosti z dopravní výchovy při cestě v dopravním prostředku i pohybu na komunikaci. Se zájmem jsi zkoumal listnaté i jehličnaté stromy v okolí naší školy a učil ses je rozeznávat a pojmenovat. Chápeš důležitost dodržování třídních pravidel, ale občas na ně zapomínáš. **(jednoznačné, úspěchy)**

Při výtvarných a pracovních činnostech dodržuješ zadaná kritéria a postupy. Snažíš se o co nejlepší výslednou práci a Tvé výrobky i výkresy jsou velmi zdařilé. **(popis)**

V hodinách hudební výchovy se s velkým zájmem účastníš programů Potichouunku, kde rozvíjíš svůj smysl pro rytmus a vnímání hudby. Aktivně se zapojuješ i při zpívání. **(popis)** Pomocí anglických písniček si hravou formou osvojuješ základní seznamovací fráze, čísla i barvy. **(jednoznačné)**

V tělesné výchově jsi absolvoval první polovinu kurzu plavání a svou pohybovou zdatnost si upevňuješ v tělocvičně.

XY, chválím Tě za Tvou školní práci **(pochvala)** a přeji Ti mnoho dalších úspěchů také ve druhém pololetí.

## **Dotazník**

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?

a) Klasifikace

b) Slovní hodnocení

2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů?  
Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)

kolegové, odborná literatura

3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?

ano

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano, v průběhu celého roku si vedu záznamy o jejich práci, abych pak měla podklady k jejich slovnímu hodnocení.

5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?

Ano

### 6.7.1 Analýza

Slovní hodnocení je napsáno jako osobní dopis žákovi, který se věnuje jednotlivým předmětům, které jsou odlišeny odstavci.

Z hlediska obsahu se slovní hodnocení nejprve věnuje žakově přístupu, kdy zmiňuje i jeho souvislosti a co ho ovlivňuje („*zadané úkoly plníš svižně, ale občas se necháš rozptylovat okolními podněty...*“), poté se této oblasti také věnuje v rámci konkrétních předmětů („*Aktivně se zapojuješ i při zpívání.*“). Největší část textu hodnocení se však věnuje žakově výkonu v jednotlivých předmětech a jeho souvislostem. V hodnocení se i objevuje prvek možné nápravy a to konkrétně: „*ještě si pohlídej sklon a směr, kterým tahy tužkou vedeš....*“. Hodnocení se nevěnuje sociálnímu chování a schopnosti spolupráce.

Z hlediska formulací se v textu velmi často objevuje žádoucí jev jasných a jednoznačných formulací, které se objevují především při popisu dovedností, kterých žák dosáhl v jednotlivých předmětech, jako například: „*Pochopil jsi princip sčítání i odčítání,*



*umiš sestavit matematické příklady a bezchybně je vypočítat. Správně porovnáváš i rozdělujete čísla do 10.*“ Dalším častým jevem je užití popisného jazyka při popisu žákova přístupu, kdy se učitel neuchyluje k používání nálepek a posuzujícího jazyka. Jev uvádění úspěchů před neúspěchy se ve slovním hodnocení objevuje celkově třikrát a objevuje se vždy, když jsou neúspěchy zmíněny. Nalezneme ho například zde: *„Se zájmem jsi zkoumal listnaté i jehličnaté stromy v okolí naší školy a učil ses je rozeznávat a pojmenovat. Chápeš důležitost dodržování třídních pravidel, ale občas na ně zapomínáš.*“ Jev konkrétní cesty k nápravě se vyskytuje v hodnocení jednou a to konkrétně: *„Tvary grafomotorických cviků se snažíš dodržovat, ale ještě si pohlídej sklon a směr, kterým tahy tužkou vedeš a nespěchej s jejich provedením.*“ Z nežádoucích jevů se v hodnocení objevuje použití pochvaly, kdy na konci hodnocení učitel žáka chválí za jeho školní práci. Můžeme zde naléznout i jev převyprávění známky, kdy hned na začátku hodnocení učitel uvádí, že žák zvládl vstup do první třídy výborně. Každý tento jev nalezneme v textu hodnocení však pouze jednou. V textu nenajdeme nežádoucí jev srovnávání s ostatními žáky a používání nálepek.

Učitel v dotazníku uvádí, že vychází z odborné literatury, což vysvětluje, proč se s jejími doporučeními velmi shoduje a je obsahově úplné, stejně tak zde nalezneme mnoho žádoucích jevů. Učitel si dle dotazníků pravidelně zaznamenává poznámky ke slovnímu hodnocení, což se projevuje konkrétním popisem učení žáka.

## 6.8 Slovní hodnocení č. 8

### Text slovního hodnocení

Milá XY,

Je to neuvěřitelné, ale již úspěšně končíš docházku na I. stupni základní školy. Jsi už veliká a budeme se spolu muset rozloučit. Neboj, se svými kamarády ne, ty s Tebou půjdou do 6. třídy II. stupně.

V Českém jazyce s menším podnětem umíš reprodukovat text podle návodných otázek, dokážeš se orientovat ve větě. Samostatně a s porozuměním čteš jednoduchý text. V přečteném textu určíš hlavní postavy a jejich vlastnosti. Umíš písmem Comenia Script opsat i přepsat jednoduché věty i psát podle diktátu. Celkem samostatně rozlišuješ tvrdé, měkké

a obojetné souhlásky a ovládáš jejich pravopis. Poznáš podstatná jména a slovesa. **(jednoznačné, úspěchy)**

V Anglickém jazyce s pomocí pomalé a zřetelné výslovnosti paní (jméno učitelky) rozumíš jednoduchým pokynům a otázkám. Projevuješ zájem při odpovídání na jednoduché otázky týkající se Tebe samotné, dokážeš odpovědět na otázky týkající se Tvé rodiny nebo oblékání. **(jednoznačné)**

V Matematice s pomocí asistentky (jméno) čteš, píšeš a porovnáváš čísla v oboru do 100, sčítáš, odčítáš a rozkládáš čísla do 20. Podle diktátu zapíšeš jednoduché příklady. Účelně zapisuješ a řešíš jednoduché slovní úlohy. V běžných situacích dokážeš určit čas, rozlišuješ pojmy rok, měsíc i den. Vyhledáš a roztřídiš jednoduchá data a orientuješ se v jednoduché tabulce. S menší samostatností měříš a porovnáváš délku úsečky a poznáš základní tělesa. **(jednoznačné, úspěchy)**

V předmětu Člověk a jeho svět celkem výstižně ve svém okolí poznáš nevhodné chování vrstevníků i dospělých. Znáš práva a povinnosti žáka školy. Víš, kde hledat pomoc v případě ohrožení vlastní osoby. Znáš základní pravidla ochrany přírody a životního prostředí. Spolehlivě a samostatně uplatňuješ hygienické návyky a sebeobslužné dovednosti. Máš základní znalosti o České republice a její poloze v Evropě. **(jednoznačné)**

Aktivně využívá knihovnu jako informační zdroj, se zájmem pracuje s obrázkovými atlasy. Celkem výstižně rozlišuješ etapy lidského života. V podstatě ovládáš části lidského těla, hlavní orgány a orgánové soustavy a jejich funkce. Bezpečně ses chovala v krizové situaci – v době koronavirové pandemie.

Při Dramatické výchově uplatňuješ s podněty učitele sociálně komunikační dovednosti. S jeho pomocí prezentuješ před spolužáky, sleduješ a hodnotíš prezentace svých spolužáků o jednotlivých krajích ČR a státech Evropy. **(popis)**

### **Dotazník**

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?

Jiné, případně upřesněte:

Zpravidla kombinace – klasifikace, slovní hodnocení, motivace.

2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů? Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)

Ano – literatura, internet, kolegové.

3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?

U jiných dětí ano. Hodnocení, které posílám je dívenky s Downovým syndromem, v tomto případě to nejde. Na cílech a postupných krocích se nejvíce domlouváme s asistentkou pedagoga ve spolupráci s odborníky (školní psycholog a speciální pedagogové z SPC).

4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano, píše si známky s poznámkami. Co se výjimečně povedlo/nepovedlo, co nepochopila, nejčastější chyby. Podpořeno žákovským portfoliem.

5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?

Tripartitní schůzky nedělám. Pokud je potřeba, řeším s rodiči situaci okamžitě – telefonicky i osobním setkáním. Na třídních schůzkách konkrétní hodnocení samozřejmě neprobíráme, to řešíme v soukromí. Jen občas za přítomnosti dítěte. Daleko častěji děláme dohody já – dítě, případně já – rodič.

### 6.8.1 Analýza

Slovní hodnocení je psáno jako osobní dopis žákovi a je rozděleno na jednotlivé předměty.

Z hlediska obsahu se slovní hodnocení věnuje především žákově výkonu v konkrétních předmětech, kde je popsáno, jakých cílů žák dosáhl. Slovní hodnocení se věnuje i žákově přístupu, kdy se věnuje především jeho zájmu a aktivitě jako např.: „*Projevuješ zájem při odpovídání na jednoduché otázky...*“ nebo „*se zájmem pracuje s obrázkovými atlasy*“. Hodnocení obsahuje i sociální chování a schopnost spolupráce, kde učitel zmiňuje uplatňování sociálně komunikačních dovedností, prezentaci před spolužáky či hodnocení spolužáků. Možnou nápravu slovní hodnocení nezmiňuje, ale jak je uvedeno v dotazníku, tuto oblast učitel řeší společně s asistentem pedagoga a odborníky, protože se jedná o žáka, který má zvláštní vzdělávací potřeby.

V hodnocení se vyskytují jasné a jednoznačné formulace, kterým se daří popisovat žákův pokrok a jeho dovednosti v rámci jeho možností („*vyhledáš a roztřídiš jednoduchá data a orientuješ se v jednoduché tabulce*“). Je použito mnoho výrazů, kterým se daří vystihovat, v jaké míře dovednost osvojena („*s menší samostatností*“) a díky kterým slovní hodnocení působí pozitivně. Vyskytuje se zde také jev uvedení nejprve úspěchů a poté až neúspěchů, v tomto případě hodnocení postupuje od osvojených dovedností po ty, při kterých je potřeba dopomoci. Ve slovním hodnocení se nevyskytují jevy jako srovnávání žáka s ostatními, převyprávění známky, používání pochval ani nálepek.

Z dotazníku vyplývá, že toto hodnocení se týká žáka s Downovým syndromem, je tedy odlišné od ostatních a není možné ho posuzovat úplně stejně, protože je vytvářeno s ohledem na specifika žáka. To se týká zejména oblasti sociálních vztahů a schopnosti spolupráce a také možné nápravě. Hodnocení je velmi citlivě napsáno, zmiňuje především úspěchy, jak je doporučováno odbornou literaturou a vývoj jednotlivých dovedností je formulován velmi popisně a jednoznačně a tím působí motivačně. Také je zde velmi zřetelná práce s individuálními vzdělávacími cíli a jejich zohlednění v hodnocení.

## 7 Shrnutí výsledků analýzy a dotazníku

První výzkumnou otázkou, na kterou hledala analýza slovních hodnocení odpověď je, zda naplňují závěrečná slovní hodnocení obsah uváděný odbornou literaturou. Všechna analyzovaná hodnocení se shodovala v tom, že jejich hlavní náplní byl popis žákova výkonu. Menší pozornost byla věnována poté žakově přístupu a jeho souvislostem, ale ve všech hodnoceních se tato oblast objevovala, nebo byla alespoň zmíněna. Hodnocení sociálního chování a spolupráce bylo součástí 5 slovních hodnocení a často bylo jen zmíněno v rámci nějaké popisované aktivity a dále nebylo nerozvinuto. Oblasti možné nápravy se věnovala pouze polovina slovních hodnocení, tato oblast byla vždy zmíněna v souvislosti s konkrétními nedostatky a byla zmíněna velmi stručně. Příčinou, která je zmíněna i u samotných analýz je pravděpodobně to, že se některá hodnocení nezmiňovala o případných neúspěších či nedostatecích. Když už byly neúspěchy zmíněny, tak velmi okrajově. Je samozřejmě možné, že se jednalo o slovní hodnocení nadaných žáků, ale i v tomto případě odborná literatura doporučuje ve slovním hodnocení navrhnout možnost dalšího rozvoje. Otázkou je, jestli takto nebyl narušen formativní charakter slovních hodnocení. Kalhous, Obst a kol. (2009) navíc říkají, že slovní hodnocení hledá příčiny a následně cesty k nápravě. Chyba je považována jako pozitivní jev, který patří do procesu učení. Jen v jednom hodnocení se vyskytly všechny čtyři sledované oblasti, v ostatních hodnoceních se hodnocení věnovalo alespoň třem. Analyzovaná slovní hodnocení tedy naplňovala obsah uváděný odbornou literaturou z větší části.

Druhou otázkou, kterou si výzkumné šetření pokládalo bylo, zda jsou závěrečná slovní hodnocení formulována dle doporučení odborné literatury. Ve všech slovních hodnoceních se vyskytovaly jev jasných a jednoznačných formulací, kdy byl výkon a přístup žáka popisován velmi konkrétně, velmi často se zde nacházely konkrétní vzdělávací cíle, kterých žák dosáhl. Bylo zde často užíváno také sloves s udáním častosti výskytu, jak doporučuje Nováčková (2006, s. 6), které napomáhají hodnotit činnost a ne osobu. Zastoupení tohoto jevu bylo téměř ve všech slovních hodnocení velké, některá slovní hodnocení je těžká porovnávat vzhledem k jejich rozdílné délce (v delším slovním hodnocení nalezneme více jednoznačných formulací, což však neznamená, že těchto jevů je v hodnocení kratšího rozsahu málo). Často byly také takto označeny celé odstavce. Ve všech slovních

hodnoceních se vyskytoval popisný jazyk, až na výjimky, kdy se učitelé v některých formulacích nevyhnuli použití nálepky či přepisu známky, který byl však ve většině případů následován popisem konkrétních dovedností a schopností. Až na dvě analyzovaná slovní hodnocení byly formulovány nejdříve úspěchy a až poté neúspěchy a slovní hodnocení si tak zachovala pozitivní tón. Méně často se pak ve slovních hodnoceních vyskytovala konkrétní cesta k nápravě. Jak je již zmíněno u analýzy z hlediska obsahu, pravděpodobnou příčinou malé četnosti tohoto jevu bude to, že se slovní hodnocení zmiňovala o neúspěších, či nedostacích velmi zřídka, některá je nezmiňovala vůbec.

Jaké dle odborné literatury nežádoucí formulace se nejčastěji v závěrečných slovních hodnoceních objevují? V analyzovaných slovních hodnoceních se nejvíce objevoval jev používání pochval a používání nálepek. Ve většině případů se jednalo o pozitivní nálepky, kdy chtěl učitel ocenit určitou vlastnost žáka, ale místo popisného jazyka zvolil jazyk posuzující. Nováčková (in Stará, 2006) na pozitivní nálepky upozorňuje, protože mohou být stejně zatěžující jako nálepky negativní, ačkoliv jsou většinou psány s dobrým úmyslem. Autorka uvádí, že účastníci seminářů často vzpomínali na své pozitivní nálepky a uváděli, že bylo pro ně velkým břemenem tato očekávání nezklamati. Tento jev se však nevyskytoval ve nijak velké míře, nálepky se vyskytovaly pouze v polovině slovních hodnocení a v žádném se nevyskytla více než dvakrát.

Jev použití pochvaly nebo záměny motivace se vyskytoval ve slovních hodnoceních častěji, v jednom případě se objevil tento jev dokonce šestkrát. Autorka slovního hodnocení však mezi své zdroje odbornou literaturu neuváděla, což může být důvod, proč jsou pochvaly ve slovním hodnocení zařazené a slovní hodnocení nenaplnuje toto doporučení. Nováčková (in Stará, 2006, s. 10) tento jev považuje nežádoucí, protože zde hrozí riziko, že se dítě bude snažit, aby získalo pochvalu, a ne samo pro sebe. Bylo by tedy vhodnější využívat jiných formulací, které se dají spojit spíše s pozitivními pocity dítěte než s pocity učitele. Třetím nejčastějším nežádoucím jevem bylo převyprávění známky, jeho výskyt byl však velmi ojedinělý. Nováčková (2006, s. 7) jako jedno z hlavních rizik známek uvádí, že: „*vyjadřují velmi chudě jen jeden dílčí aspekt procesu vzdělávání*“. Vzhledem k tomu, že při použití přepisu známky často následovala zpětná vazba, nebylo použití výrazu, který charakterizuje i známky pravděpodobně záměrné a tento jev neměl takový vliv na ztrátu zpětnovazebního

charakteru hodnocení. Srovnávání s ostatními žáky se vyskytlo pouze v jednom z analyzovaných slovních hodnocení a autor ho použil v tomto slovním hodnocení pouze jednou.

Z jakých zdrojů učitelé při tvorbě závěrečných slovních hodnocení vycházejí? Získání odpovědi na tuto otázku se věnoval přiložený dotazník. Všichni dotazovaní učitelé uvedli kombinaci dvou nebo více zdrojů, ze kterých při vypracování slovního hodnocení čerpají. Nejčastějšími odpověďmi dotazovaných učitelů bylo, že čerpají z odborné literatury a od ostatních kolegů. Tyto dva zdroje uvedlo celkem 7 učitelů a zároveň to tedy bylo i nejčastější kombinací zdrojů. Třikrát byly jako zdroj uvedené internetové materiály a dva učitelé uvedli, že čerpají ze školení či seminářů.

## 8 Závěr

Teoretická část práce se zabývala slovním hodnocením. Nejprve popisovala obecně školní hodnocení, kdy vymezila tento pojem, zjišťovala jeho propojení s cíli vyučování, uvedla jeho funkce. Následně se věnovala formám hodnocení a také jeho metodám a typům.

Dále se teoretická část věnovala samotnému slovnímu hodnocení, kde se vysvětlil tento pojem a dále se teoretická část zaměřovala především na vypracování slovního hodnocení. Zde se věnovala procesu před samotným vypracováním slovního hodnocení a to diagnostice, pozorování a práci s kritérii. Další kapitoly se věnovaly obsahu slovního hodnocení a zásadám jeho psaní.

Praktická část se poté věnuje analýze slovních hodnocení, kdy se tato metoda snaží odpovědět na to, jestli jsou doporučení uváděná odbornou literaturou při psaní závěrečných slovních hodnocení aplikována, případně v čem se slovní hodnocení od doporučení liší. Analyzovaná slovní hodnocení jsou doplněna dotazníkem, který přibližuje zdroje, ze kterých jejich autor čerpal a jakým způsobem shromažďoval informace ke slovnímu hodnocení.

Analýza slovních hodnocení ukázala, že učitelům se ve většině případů daří naplňovat obsah doporučovaný odbornou literaturou, nejčastěji chybějícími oblastmi bylo sociální chování a schopnost spolupráce a poté popis možné nápravy. To je poměrně zajímavým zjištěním, protože mezi pozitivní stránky slovního hodnocení se zařazuje, že má formativní charakter a jeho prostřednictvím můžeme žákovi sdělit, jak konkrétně se zlepšit. Je samozřejmě nutné zachovat pozitivní tón slovního hodnocení, zároveň se ale doporučení ohledně dalšího vývoje dají formulovat tak, aby tento tón nenarušovala.

V případě formulací se učitelům dařilo používat popisný jazyk a jasné a jednoznačné formulace, některým dokonce velmi nadstandardně především při popisu výkonů žáka. Většina učitelů poté formulovala dříve úspěchy před neúspěchy, jak odborná literatura doporučuje a někteří z nich připojovali i konkrétní cesty k nápravě. Množství žádoucích jevů, které popisuje odborná literatura převyšovalo množství nežádoucích jevů, které se v analyzovaných slovních hodnoceních také vyskytovaly. Nejčastějšími jevy bylo používání pochval a také používání nálepek, kterým se učitelé i přes velkou míru popisného jazyka nevyhnuli. Z hlediska formulací byla tedy slovní hodnocení většinou v souladu



s doporučeními literatury. Tuto informaci doplnil i dotazník, který ukázal, že kromě jednoho případu učitelé z odborné literatury vychází.

Analýza tedy společně s dotazníkem ukázala, že oslovení učitelé, kteří hodnotí slovně se o tuto problematiku zajímají, čerpají z odborné literatury a seminářů a toto se ve slovních hodnoceních projevuje, protože zde převažuje aplikování doporučení, především ohledně konkrétních formulací a popisného jazyka. Zároveň však slovní hodnocení nabízí ještě prostor ke zkvalitnění, kde bych zmínila především absenci konkrétních doporučení k nápravě nedostatků a neúspěchů. Dále poté používání pochval a nálepek (ač pozitivních), které mohou souviset se snahou udržet ve slovním hodnocení pozitivní tón a žáky motivovat. Zde ale dochází k záměně motivace.

Výzkum by se dal ještě rozšířit na proces před vypracováním slovního hodnocení, konkrétně na pozorování a diagnostiku a práci s kritérii. Dotazník měl potenciál tyto informace získat, pro další práci s nimi, bohužel se nesplnila má očekávání ohledně propojení informací se samotným slovním hodnocením.

Slovní hodnocení se postupně po velkých diskuzích začíná více objevovat ve školách, ačkoliv jsou mu vyčítána mnohá negativa, která souvisí především s kvalitou vypracování slovních hodnocení. Vypracovat kvalitní slovní hodnocení, které je založeno na pozorování a podkladech není pro učitele lehký úkol, zvláště pokud to srovnáme s tradiční formou závěrečného hodnocení. Je to časově náročné, vyžaduje to odbornost a profesionalitu, ale pozitiva, která slovního hodnocení nese jsou významná. Mnohým slovním hodnocením v této práci se povedlo je vyzdvihnout a naplnit tak očekávání odborné literatury.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ČERVENKA, Stanislav. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA, 1994.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

KALBÁČOVÁ, Jaroslava a M. MACHÁČOVÁ. *Jak na slovní hodnocení?* Učitelské listy: nezávislý měsíčník. Praha: Agentura Strom, 2008, 3(6), 16-17. ISSN 1210-7786.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál (vydavatelství), 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, Pavel. *Slovní hodnocení*. Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách. Kroměříž: Spirála - iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 1993, , 8-10. ISSN 1210-6216.

KOŠÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. 1. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

KRAMULOVÁ, Daniela. *Slovní hodnocení - ano, ale..* Rodina a škola [cze]. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2005, 52(8), 12-13. ISSN 0035-7766.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

PRUNNER, Pavel. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006. Nahlízet - nacházet. ISBN 80-86307-28-X.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.pom

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

TUČEK, Alexandr. *Problémy školního hodnocení žáků: úvod do nauky o hodnocení žáků*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1966.

VALISOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava), 1973. Základné pedagogické a psychologické diela.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

### **Internetové zdroje**

ČESKO. *vyhláška č. 256/2012 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 9. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-256>

MIKOVÁ, Šárka. *Výhody a nevýhody slovního hodnocení*. Metodický portál: Články [online]. 25. 07. 2007, [cit. 2020-05-12]. Dostupný z WWW:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1523/VYHODY-A-NEVYHODY-SLOVNIHO-HODNOCENI.html>. ISSN 1802-4785.

STARÝ, Karel. Sumativní a formativní hodnocení. Metodický portál: Články [online]. 23. 11.2006, [cit. 2020-05-04]. Dostupný z WWW:<<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>>. ISSN 1802-4785.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník

## Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník

### Dotazník ke slovním hodnocením pro učitele

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku ke zaslanému slovnímu hodnocení. Dotazník slouží k dokreslení kontextu Vámi zaslání slovního hodnocení. Údaje poskytnuté v tomto dotazníku budou použity za účelem výzkumného šetření v diplomové práci Slovní hodnocení na 1. stupni základní školy a budou anonymizovány.

Předem děkuji za spolupráci a Váš čas.

Petra Rosecká

1. Jakým způsobem hodnotíte žáky v průběhu roku?
  - a) Klasifikace
  - b) Slovní hodnocení
  - c) Procenta
  - d) Jiné, případně upřesněte:
2. Čerpáte či inspirujete se při vypracování slovního hodnocení z nějakých zdrojů? Jakých? (odborná literatura, školení, jiní učitelé...)
3. Pracujete ve výuce s kritérii hodnocení?
4. Zaznamenáváte si průběžně poznatky o žácích ke slovnímu hodnocení? Pokud ano, jakým způsobem?
5. Věnujete se reflexi slovního hodnocení při práci s žáky a rodiči (např. při třídních schůzkách, tripartitách...)?